

MODELO DE STRESSE E SATISFAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Susana Barros da Fonseca

Orientadora: Professora Doutora Filomena Jordão

Apoio financeiro do Instituto Politécnico de
Viseu no âmbito do Programa PROFAD

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

2014

Resumo

As instituições de ensino superior portuguesas têm passado por significativas transformações, as quais têm contribuído para o aumento do stresse nos professores que nelas trabalham. O stresse ocupacional traduz, numa perspetiva transacional, o desequilíbrio que a pessoa percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades para responder às mesmas (Lazarus & Folkman, 1984, 1987) e incorpora, segundo o modelo holístico de stresse (Nelson & Simmons, 2003), tanto respostas positivas (*eustress*) como negativas (*distress*) a stressores de trabalho, com repercussões positivas e negativas, respetivamente, na satisfação no trabalho.

Poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre o stresse ocupacional, numa perspetiva holística, e a sua relação com a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior. Neste sentido, este estudo tem como principal objetivo propor e avaliar a qualidade do ajustamento de um modelo das relações que se estabelecem entre o *eustress* e o *distress* na satisfação no trabalho, considerando a influência das estratégias de coping e de savoring, em professores do ensino superior português.

Participaram no nosso estudo 439 professores de diversas instituições de ensino superior em Portugal. Os dados foram recolhidos através de um questionário construído para o efeito. Os resultados apontam na globalidade para uma boa qualidade de ajustamento do modelo proposto ($\chi^2_{(387)} = 2117,683$; $p = 0,000$; $\chi^2/gl = 5,472$; $NFI = 0,89$; $PNFI = 0,79$; $CFI = 0,91$; $PCFI = 0,81$; $RMSEA = 0,10$), sugerindo um impacto significativo do stresse na satisfação no trabalho, nomeadamente um efeito negativo do *distress*, que é moderado pelo efeito das estratégias de *coping* e um efeito positivo do *eustress* moderado pelas estratégias de *savoring*, especificamente ao nível da satisfação no trabalho. Os resultados sugerem ainda que os professores percecionam as características do trabalho como a fonte mais indutora de stresse; que vivenciam níveis moderados de *eustress* e níveis baixos de *distress*; que a estratégia de *savoring* mais utilizada é a partilha com os outros, que recorrem por vezes a estratégias de *coping* e que apresentam níveis moderados de satisfação no trabalho.

No futuro importa desenvolver esforços no sentido de validar e detalhar os resultados por nós obtidos, numa lógica de promoção da qualidade de vida e do trabalho desenvolvido pelos professores do ensino superior.

Abstract

Portuguese universities have suffered significant changes which have contributed to an increase in stress among teachers who work in those facilities. The occupational stress conveys, in a transitional perspective, the lack of balance the person notices between specific job demands and the ability to respond to those demands (Lazarus & Folkman, 1984, 1987) and withholds, according to the holistic model of stress (Nelson & Simmons, 2003), positive responses (*eustress*) as well as negative ones (*distress*) to stressors at work (Nelson & Simmons, 2003), with positive and negative effects, respectively, on job satisfaction (Nelson & Simmons, 2003).

There haven't been many studies conducted about occupational stress, in a holistic perspective, and its relationship with the job satisfaction of university teachers. So, the paper's main objective is to propose and evaluate the quality of adjusting a model of relations established between the *eustress* and the *distress* in term of job satisfaction of Portuguese university teachers, taking into consideration the influence of the coping and savoring strategies.

439 university teachers belonging to different Portuguese colleges participated in our study. The data was gathered with the help of a questionnaire elaborated specifically for this study. The results in general point out a good quality of adjustment of the proposed model ($\chi^2_{(387)} = 2117,683$; $p = 0,000$; $\chi^2/df = 5,472$; $NFI = 0,89$; $PNFI = 0,79$; $CFI = 0,91$; $PCFI = 0,81$; $RMSEA = 0,10$), suggesting a significant impact of stress on job satisfaction, namely a negative effect of *distress*, which is moderated by the effect of coping strategies and a positive effect of *eustress* moderated by savoring strategies, specifically at the level of job satisfaction. The results also suggest that the teachers see working conditions as the most stress-inducing power; that experience moderate levels of *eustress* and low levels of *distress*; that the sharing with others is the most used savoring strategy by teachers; that often resort to coping strategies and that have moderate levels of job.

In the future it is important to make an effort in order to validate and break down the results obtained, bearing in mind the promotion of the quality of life and the work performance of university teachers.

Résumé

Les établissements d'enseignement supérieur portugais ont souffert de grandes transformations, qui ont contribué à une augmentation du stress. Chez les professeurs qui y travaillent. Le "stress au travail" se traduit, d'après une perspective transactionnelle, par le déséquilibre que la personne perçoit entre certaines exigences du travail et ses capacités à répondre aux mêmes (Lazarus & Folkman, 1984, 1987) et englobe, selon le modèle holistique du stress, des réponses positives (*eustress*) comme négatives (*distress*) aux facteurs de stress causés par le travail, avec des répercussions positives et négatives, respectivement dans la satisfaction au travail (Nelson & Simmons, 2003).

Peu d'études ont été effectuées sur le stress au travail, dans une perspective holistique, et sa relation avec la satisfaction des enseignants face à celui-ci. D'autre part, les études qui ont été faites ne considèrent pas le côté positif du stress. En conséquence, cette étude a pour but de présenter et d'évaluer la qualité de l'ajustement d'un modèle des relations qui s'établissent entre l'*eustress* et le *distress* en ce qui concerne la satisfaction face au travail, en tenant compte de l'influence des stratégies de coping et *savoring* chez les professeurs de l'enseignement supérieur portugais.

439 (quatre cent trente-neuf) professeurs appartenant à différents établissements d'enseignement supérieur au Portugal ont participé à notre étude. Les données ont été recueillies selon un questionnaire préparé à cet effet. Les résultats indiquent une bonne qualité d'ajustement du modèle proposé ($\chi^2_{(387)} = 2117,683$; $p = 0,000$; $\chi^2/gl = 5,472$; $NFI = 0,89$; $PNFI = 0,79$; $CFI = 0,91$; $PCFI = 0,81$; $RMSEA = 0,10$), suggérant un impact significatif du stress sur la satisfaction au travail, à savoir un effet négatif de *distress*, qui est modérée par l'effet des stratégies de coping et un effet positif de *eustress* modérée par les stratégies du *savoring*, en particulier au niveau de la satisfaction au travail. Les résultats révèlent, d'une part, que les professeurs perçoivent les caractéristiques du travail comme la plus grande induisant de stress; d'autre part, présentent des niveaux modérés de *eustress* et des niveaux bas de *distress*; que la stratégie de *savoring* la plus utilisée est le partage avec les autres, que parfois recours à las stratégies de coping et qui ont des niveaux modérés de la satisfaction au travail.

À l'avenir, il est important de faire des efforts pour valider et approfondir les résultats obtenus pour promouvoir la qualité de vie et de travail développés par les professeurs de l'enseignement supérieur.

Ao Zito
Ao Simão

Agradecimentos

“Nenhum trabalho desta natureza e complexidade se faz sem apoio”, ao longo da minha vida sempre ouvi esta expressão e se antes a compreendia, hoje e no culminar deste percurso de aprendizagem e crescimento pessoal, não só a compreendo como a adquiro como lema de vida. Não poderia, por este motivo, deixar de endereçar algumas palavras sentidas de apreço e agradecimento a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o término deste projeto.

Não poderia começar por agradecer a outra pessoa que não à orientadora deste trabalho, Professora Doutora Filomena Jordão, por aceitar o desafio de me orientar e pelo apoio incondicional, competente e omnipresente com que me contemplou desde o primeiro momento; agradeço por toda a compreensão, afeto e delicadeza com que sempre recebeu e respondeu aos meus pedidos urgentes e eminentes, às minhas dúvidas e às minhas justificações; agradeço por todas as experiências científicas e de partilha que me proporcionou; e agradeço ainda pela marca significativa que deixa na minha vida não só académica, não só profissional, mas também pessoal.

Endereço um agradecimento especial, também, ao Professor Doutor Pedro Teixeira pela total disponibilidade e esclarecimento efetivo das dúvidas inerentes aos aspetos estatísticos deste trabalho.

Ao nível institucional agradeço à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que me acolheu neste percurso de aprendizagem, disponibilizando todos os recursos necessários à concretização deste projeto, e ao Instituto Politécnico de Viseu e à Escola Superior de Educação que permitiram a concretização desta investigação na concessão de Bolsa PROFAD.

Endereço ainda os meus sinceros agradecimentos aos professores que colaboraram no estudo realizado, às instituições que atenciosamente divulgaram este trabalho na fase da recolha de dados. Sem esta colaboração a concretização deste trabalho não teria sido viável.

Agradeço também aos colegas da Escola Superior de Educação Viseu, especialmente à Professora Maria João Amante e à Professora Emília Martins pelo incentivo e impulso dado ao longo deste percurso e ao Professor Francisco, à Rosina, à Paula, à Lia, à Cátia e à Leandra pela compreensão, resposta pronta aos meus pedidos de auxílio, por todos os contributos científicos e pessoais dados e pelos momentos de prazeroso convívio que vamos vivenciando.

À minha família no geral e especialmente aos meus pais, à Da. Celeste, ao Sr. Paulo, à Paula e ao Victor, agradeço a ajuda sistemática e incansável, o encorajamento e a tolerância perante as minhas ausências.

Aos meus sobrinhos Zé Pedro e Humberto agradeço pelo conforto dos seus carinhos que foram, em diversos momentos, fontes de alento.

Ao Simão agradeço o amor, o carinho e a compreensão, tão inesperada na sua tenra idade, face às constantes ‘presenças ausentes’ com que o confrontei.

Ao Zito agradeço pela paciência, pelo apoio e compreensão, pelo incentivo permanente e pelos abraços reconfortantes com que me presenteou nos momentos mais difíceis deste percurso.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AMOS** – *Analysis of Moments Structures*
- ANP** - Associação Nacional de Professores
- CaT** – Caraterísticas do Trabalho
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CFI** - *Comparative Fit Index*
- CM** – Comportamento Manifesto
- CMEM** – Construção de Memórias
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CO** – Clima Organizacional
- CoT** – Condições de Trabalho
- CP** – Carreira Profissional
- DGEEC** – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DGES** - Direção Geral do Ensino Superior
- ECDU** – Estatuto da Carreira Docente Universitária
- ECPDESP** - Estatuto da Carreira Do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico
- ES** – Ensino Superior
- ES_g** – Estratégias de *Savoring* – global
- EUA** – Estados Unidos da América
- FE-g** – Fontes de Stresse - global
- FPCEUP** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- HIPOS** - Atividades de elevada recompensa
- HSD** – *Honestly Significant Difference*
- IBM** – *International Business Machines*
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- IPCB** - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- KMO** – *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*
- LOPOS** - Atividades desprovidas de significado e de baixas recompensas
- MEC** – Ministério da Educação e da Ciência
- MCTES** - Ministério da Ciência Tecnologia e do Ensino Superior
- NGP** – Nova Gestão Pública
- OE** – Orçamentos do Estado

OMS – Organização Mundial de Saúde

OSI – *Occupational Stress Indicator*

PCFI - *Parsimony Comparative Fit Index*

PCO – Partilha com os Outros

PMI – *Pressure Management Indicator*

PMI-ST – *Pressure Management Indicator* – Satisfação no Trabalho

PNFI - *Parsimony Normed Fit Index*

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PSS – *Perceived Stress Scale*

QI – Questões de Investigação

NFI - *Normed Fit Index*

REDIBES – Registo Biográfico dos Docentes do Ensino Superior

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

SEM – *Structural Equation Modeling*

SGA – Síndrome Geral de Adaptação

SPSS – *Statistical Package for the Social Science*

TJSQ – *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*

WOSC – *Ways of Savoring Checklist*

χ^2 - Qui-quadrado

ÍNDICE GERAL

Introdução	19
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
Capítulo I – O stresse ocupacional	26
1. Conceções sobre o stresse	27
1.1. Perspetiva transacional de stresse	29
2. Conceções e abordagens teóricas sobre o stresse ocupacional	31
2.1. <i>Eustress</i> e <i>Distress</i>	34
2.2. Modelo Holístico de Stress	36
2.3. Fontes de stresse	38
2.3.1. Condições de trabalho	43
2.3.2. Caraterísticas do trabalho	44
2.3.3. Clima organizacional	46
2.3.4. Carreira profissional	48
2.4. Estratégias de <i>coping</i>	49
2.4.1. Estratégias de <i>coping</i> utilizadas pelos professores do ensino superior .	57
2.5. <i>Savoring</i>	61
2.5.1. O Modelo de <i>Savoring</i> de Bryant e Veroff	63
2.5.2. Estratégias de <i>savoring</i>	68
Capítulo II – A satisfação no trabalho	72
1. Definição de satisfação no trabalho	73
2. Teorias explicativas da satisfação no trabalho	75
3. Fatores implicados na satisfação no trabalho	81
4. Efeitos potenciais da satisfação no trabalho	83
Capítulo III – O docente do ensino superior	85
1. A evolução do Ensino Superior	86
2. Função docente no ensino superior	93
3. Caracterização dos docentes do ensino superior em Portugal (2012/13)	105
Capítulo IV – O stresse ocupacional e a satisfação no docente do ensino superior	110
1. O stresse ocupacional na docência do ensino superior	111
2. Satisfação no trabalho docente	113

3. O stresse ocupacional e a satisfação no docente do ensino superior	121
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE O STRESSE OCUPACIONAL E A SATISFAÇÃO NO TRABALHO NO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	
.....	126
Capítulo V- Enquadramento Metodológico	127
1. Objetivos e questões de investigação	128
2. Modelo adotado, variáveis do estudo e hipóteses de investigação	129
3. Método	137
Capítulo VI - 1ª Fase: Estudo preliminar	138
1. Adaptação da <i>eustress scale</i>	139
1.1. Amostra	139
1.2. Instrumento	140
1.3. Procedimento	141
1.4. Técnicas de análise dos dados	141
1.5. Resultados	142
1.6. Conclusões	143
2. Criação de uma versão para professores do WOSC	144
2.1. Amostra	144
2.2. Instrumento	144
2.3. Procedimento	146
2.4. Técnicas de análise dos dados	146
2.5. Resultados	147
2.6. Conclusões	151
Capítulo VII - 2ª Fase: Estudo da relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho	152
1. Amostra	153
2. Instrumento	158
3. Procedimento	164
4. Técnicas de análise dos dados	167
5. Resultados	169
5.1. Avaliação da qualidade do ajustamento do Modelo Geral de Equações Estruturais (MGEE)	169
5.2. Análise descritiva	181

5.3. Análise das diferenças nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais	183
5.3.1. Fontes de stresse	184
5.3.2. <i>Eustress</i>	199
5.3.3. <i>Distress</i>	200
5.3.4. Estratégias de <i>savoring</i>	203
5.3.5. Estratégias de <i>coping</i>	210
5.3.6. Satisfação no trabalho	211
Capítulo VIII - Discussão dos resultados	217
Conclusões e reflexões finais	235
Bibliografia	241
ANEXOS	265
Anexo 1 - Direitos e Deveres do Pessoal Docente Universitário e do Ensino Superior Politécnico	266
Anexo 2 – Escala de <i>eustress</i> – validação	267
Anexo 3 – WOSC – validação	270
Anexo 4 - Perfil do docente do ensino superior 2012/2013	275
Anexo 5 – Questionário Final	276
Anexo 6 - Pedido de colaboração e de divulgação do <i>link</i> de acesso ao questionário de recolha de dados	284

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Alterações ao Estatuto da Carreira Docente Universitária	94
Quadro 2. Alterações ao Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico	95
Quadro 3. Distribuição de docentes por Subsistema de ensino e Categoria profissional	106
Quadro 4. Questões de Investigação	128
Quadro 5. Definição conceptual e operacional das variáveis do estudo	131
Quadro 6. Operacionalização das variáveis pessoais e profissionais	133
Quadro 7. Estrutura fatorial final e valores <i>alpha</i> de Cronbach	143
Quadro 8. Estrutura fatorial e valores <i>alpha</i> de Cronbach dos fatores	148
Quadro 9. Estrutura fatorial final do WOSC versão para professores	149
Quadro 10. Comparação da distribuição dos itens do WOSC, pelos três fatores, entre a versão para professores, a versão portuguesa e a versão original	150
Quadro 11. Correlação entre as três subescalas encontradas na versão para professores do WOSC	150
Quadro 12. Correlação inter-itens das três subescalas encontradas na versão para professores do WOSC	151
Quadro 13. Caracterização da amostra – dados pessoais	154
Quadro 14. Caracterização da amostra – dados profissionais I	155
Quadro 15. Caracterização da amostra – dados profissionais II	157
Quadro 16. Coeficientes da variância das variáveis exógenas do modelo	171
Quadro 17. Estimativas, estandardizadas e não estandardizadas, dos parâmetros do modelo	172
Quadro 18. Índices de bondade de ajustamento global dos modelos contrastados (com $\text{SnT} \leftarrow \text{EC}$ e sem $\text{SnT} \leftarrow \text{EC}$)	174
Quadro 19. Covariância das variáveis exógenas do modelo respecificado	176
Quadro 20. Coeficientes de correlação das variáveis exógenas do modelo respecificado	177
Quadro 21. Coeficientes da variância das variáveis exógenas do modelo respecificado	177

Quadro 22. Estimativas, estandardizadas e não estandardizadas, dos parâmetros do modelo respecificado	179
Quadro 23. Índices de bondade de ajustamento global dos Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior respecificado	180
Quadro 24. Fontes de stresse percecionadas	181
Quadro 25. Nível de <i>eustress</i> percecionado	182
Quadro 26. Nível de <i>distress</i> percecionado	182
Quadro 27. Tipo de Estratégias de <i>savoring</i> utilizadas	182
Quadro 28. Utilização de Estratégias de <i>coping</i>	183
Quadro 29. Grau de satisfação no trabalho	183
Quadro 30. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do sexo: testes t-Student	185
Quadro 31. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função da idade: testes univariados	185
Quadro 32. Diferenças entre médias em função da idade (fontes de stresse_total, caraterísticas do trabalho e carreira profissional)	186
Quadro 33. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função das habilitações académicas: testes univariados	187
Quadro 34. Diferenças entre médias em função das habilitações académicas (carreira profissional)	187
Quadro 35. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de horas letivas: testes univariados	188
Quadro 36. Diferenças entre médias em função das horas letivas (fontes de stresse_total, caraterísticas do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho)	189
Quadro 37. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função dos anos de docência: testes univariados	189
Quadro 38. Diferenças entre médias em função dos anos de docência (carreira profissional)	190
Quadro 39. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de publicações por ano: testes univariados	190

Quadro 40. Diferenças entre médias em função do número de publicações por ano (caraterísticas do trabalho)	191
Quadro 41. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função da categoria profissional: testes univariados	192
Quadro 42. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (carreira profissional)	192
Quadro 43. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do regime de prestação de serviços I: testes t-Student	193
Quadro 44. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student	194
Quadro 45. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de alunos: testes univariados	194
Quadro 46. Diferenças entre médias em função do número de alunos (fontes de stresse_total e condições de trabalho)	195
Quadro 47. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de unidades curriculares: testes univariados	196
Quadro 48. Diferenças entre médias em função do número de unidades curriculares (fontes de stresse_total, caraterísticas do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho)	197
Quadro 49. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do exercício de funções de gestão: testes t-Student	198
Quadro 50. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição I: testes t-Student	198
Quadro 51. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição II: testes t-Student	199
Quadro 52. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student	199
Quadro 53. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de <i>distress</i> em função do estado civil: testes univariados	200
Quadro 54. Diferenças entre médias em função do estado civil (<i>distress</i>)	200
Quadro 55. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de <i>distress</i> em função do número de horas letivas: testes univariados	201
Quadro 56. Diferenças entre médias em função das horas letivas (<i>distress</i>)	201

Quadro 57. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de <i>distress</i> em função da categoria profissional: testes univariados	202
Quadro 58. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (<i>distress</i>)	202
Quadro 59. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student	203
Quadro 60. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de <i>savoring</i> em função do sexo: testes t-Student	204
Quadro 61. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de <i>savoring</i> em função das habilitações académicas: testes univariados	204
Quadro 62. Diferenças entre médias em função das habilitações académicas (estratégias de <i>savoring_total</i> , comportamento manifesto e construção de memórias)	205
Quadro 63. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de <i>savoring</i> em função do número de publicações por ano: testes univariados	205
Quadro 64. Diferenças entre médias em função do número de publicações por ano (construção de memórias)	206
Quadro 65. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de <i>savoring</i> em função da categoria profissional: testes univariados	207
Quadro 66. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (estratégias de <i>savoring_total</i> e construção de memórias)	208
Quadro 67. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de <i>savoring</i> em função do tipo de instituição I: testes t-Student	209
Quadro 68. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição II: testes t-Student	210
Quadro 69. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do sexo: testes t-Student	210
Quadro 70. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição II: testes t-Student	211
Quadro 71. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função da idade: testes univariados	211
Quadro 72. Diferenças entre médias em função da idade (satisfação no trabalho_total e satisfação com o trabalho)	212

Quadro 73. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do número de horas letivas: testes univariados	213
Quadro 74. Diferenças entre médias em função das horas letivas (satisfação no trabalho_total, satisfação com o trabalho, satisfação com a organização)	213
Quadro 75. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função dos anos de docência: testes univariados	214
Quadro 76. Diferenças entre médias em função dos anos de docência (satisfação no trabalho_total, satisfação com o trabalho)	214
Quadro 77. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do regime de prestação de serviços I: testes t-Student	215
Quadro 78. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student	215
Quadro 79. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do número de unidades curriculares: testes univariados	216
Quadro 80. Diferenças entre médias em função do número de unidades curriculares (satisfação no trabalho_total, satisfação com a organização)	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Holístico de Stress (Nelson & Simmons, 2003) – traduzido para português por Carvalho, 2009	37
Figura 2. Representação gráfica do modelo conceptual do <i>savoring</i> de Bryant e Veroff (2007), traduzido para português por Carvalho, 2009	64
Figura 3. Modelo de stresse e satisfação no trabalho dos professores do ensino superior	130
Figura 4. Especificação pictórica do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior	170
Figura 5. Trajetórias a retirar do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior	173
Figura 6. Respecificação do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior com as respetivas cargas fatoriais estandardizadas	175

Introdução

Desde 1979, data da introdução da designada “Reforma de Veiga Simão”, que o Ensino Superior (ES) em Portugal se constitui como um sistema binário, compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico, de carácter público ou privado, sendo que atualmente existem quase 400 mil estudantes distribuídos por 35 instituições de ensino superior público e 94 instituições de ensino superior privado (DGEEC/MEC, REBIDES, 2013). Contudo, desde o ano 2000, os sucessivos responsáveis governamentais portugueses têm vindo a manifestar um elevado grau de insatisfação em relação ao desempenho do sistema de ensino superior, sendo que os especialistas nacionais e estrangeiros que se têm pronunciado sobre o sistema de ensino português apontam diversas críticas ao mesmo e reclamam a sua reforma (Almeida, 2011). Neste sentido, o sistema de ensino superior em Portugal, assim como em muitos outros países da Europa e do mundo, tem experienciado nos últimos anos, em consequência de um rápido e significativo processo de mudanças políticas, económicas e sociais, grandes alterações que se traduzem em reestruturações curriculares e estatutárias, novas políticas de contratação, *downsizing* e cortes orçamentais, de onde decorrem alterações consideráveis no estatuto e funções dos professores do ensino superior.

Todas as mudanças ocorridas e aquelas que tacitamente se vislumbram num futuro próximo, têm contribuído para o aumento e propagação do stresse nos professores do ensino superior, como demonstram e salientam os estudos realizados em diferentes países (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001; Kinman, Jones, & Kinman, 2006; Pinto, 2009; Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005; Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuarachchi, & Boyd, 2003). As conclusões destes estudos demonstram que as instituições de ensino superior já não oferecem ambientes de trabalho com baixos níveis de stresse como outrora (Winefield et al., 2003) e que o stresse profissional exerce uma poderosa influência sobre a vida dos indivíduos e das organizações, na medida em que, altos níveis de *distress* no trabalho resultam em custos para o indivíduo, para a organização e para a comunidade, através de despesas com cuidados de saúde, compensações monetárias, perda de produtividade e turnover (Cooper & Cartwright, 1994). Contudo, apesar dos estudos realizados até ao momento sobre stresse ocupacional dos professores do ensino superior terem considerado apenas as respostas negativas ao stresse e os seus efeitos nefastos (insatisfação, doença,

burnout, etc.), estudos recentes, realizados com outros profissionais (p. ex., enfermeiros), têm salientado também a existência de respostas positivas ao stresse e dos seus efeitos benéficos para o indivíduo (satisfação no trabalho, bem-estar subjetivo, saúde, etc.) (Bishayee, 2012; Gillespie et al., 2001; Nelson & Simmons, 2003; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2007; Simmons, Nelson, & Quick, 2003).

Segundo a perspetiva transaccional de stresse de Lazarus e Folkman (1984, 1987), o stresse ocupacional consiste numa transação entre o ambiente de trabalho e as características do indivíduo que, em determinado momento, e por um processo de avaliações cognitivas da situação e dos recursos de *coping* disponíveis, verifica que as exigências do trabalho excedem a sua capacidade em lidar com as mesmas. Desta forma, entendemos que o stresse detém uma elevada subjetividade, na medida em que, as mesmas condições podem constituir fontes de stresse para alguns indivíduos, enquanto para outros não serão percecionadas como fontes de stresse, na medida em que as avaliam como não sendo ameaçadoras, e o mesmo indivíduo pode ainda ir ao longo do tempo alterando a forma como reage a determinado fator de stresse (Lazarus & Folkman, 1984, 1987).

Assente nesta perspetiva transaccional e nos princípios gerais da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), é apresentado por Nelson e Simmons (2003) um modelo de stresse ocupacional que dá conta quer das respostas negativas (*distress*) quer das respostas positivas ao stresse (*eustress*). Segundo o referido modelo, a vertente positiva ou negativa dos stressores depende da avaliação cognitiva realizada pelo indivíduo que influencia também a forma como ele lida com o *distress* (*coping*) ou o aprecia (*savoring*) e o impacto que este terá em aspetos tais como a saúde, o bem-estar e a satisfação será diferente (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007).

De acordo com este modelo, os stressores ou fontes potencialmente indutoras de stresse¹ não são vistas como puramente positivos ou negativos dependendo da forma como cada acontecimento é avaliado pelo indivíduo (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007). No caso dos professores do ensino superior, e de acordo com Pinto (2009) as principais fontes de stresse que têm sido identificadas em vários estudos são as condições físicas do trabalho, as características do trabalho, o(s) papel/papéis, os fatores extrínsecos ao trabalho, a progressão na carreira, a estrutura e clima organizacional e as relações interpessoais. No contexto português o estudo

¹ Será utilizado o termo stresse para designar o stresse em geral, o termo *distress* para designar as respostas negativas aos stressores e o termo *eustress* para designar as respostas positivas aos stressores.

desenvolvido pela autora revelou como principais fontes de stresse as características do trabalho, o clima organizacional, a carreira profissional e as condições de trabalho (Pinto, 2009).

Decorrente assim, da avaliação dos stressores realizada pelos indivíduos, o stresse ocupacional pode assumir duas vertentes, o *distress* e o *eustress*. O *distress* surge como uma resposta negativa a um stressor, evidenciada através de estados psicológicos negativos, ao passo que, o *eustress* é operacionalizado, como uma resposta psicológica positiva a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos positivos, refletindo em que medida a avaliação cognitiva de uma situação é vista como benéfica para o indivíduo ou como potenciando o seu bem-estar (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007).

O modelo holístico salienta ainda dois outros conceitos, o de *coping* e o de *savoring*, ambos surgem como moderadores respetivamente da relação entre o *distress* e as suas consequências e entre o *eustress* e as suas consequências. Assim, o *coping* representa o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou stressantes, constituindo-se como um facto estabilizador, que facilita o ajustamento ou adaptação individual face a acontecimentos indutores de stresse (Holahan & Moos, 1987) e o *savoring* como o processo através do qual as pessoas alcançam ativamente prazer e satisfação face à experiência positiva (Bryant & Veroff, 2007).

Nelson e Simmons (2003) sugerem como consequências potenciais do stresse (*distress* e *eustress*) a saúde, o desempenho, qualidade conjugal, envolvimento na comunidade, entre outros. No contexto de trabalho, diversos autores têm sugerido a satisfação no trabalho como uma consequência da existência de níveis adequados de stresse (Travers & Cooper, 1996; Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002). Vários estudos têm visado conhecer a relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho dos professores, tendo-se verificado, na sua grande maioria, que existe uma relação entre as duas variáveis, podendo ela ser significativa e inversa, assim, à medida que o stresse aumenta a satisfação no trabalho tende a diminuir (Abouserie, 1996; Chaudhry, 2012b; Donovan, 2012; Dua, 1994; Ferguson, 2005; Hagedorn, 1994; Jahanzeb, 2010; Kinman, 1998; Rasouli, Hossenian, & Dokanee, 2012; Sarros, Gmelch, & Tanewski, 1997; Travers & Cooper, 1996), ou positiva, ou seja, que quando o stresse aumenta a satisfação também aumenta (Manzoor, Usman, Naseem, & Shafiq, 2011; Chaudhry, 2012b). Assim sendo, identificar os preditores de

satisfação no trabalho, tal como o stresse ocupacional, e apreender como as organizações podem manter as pessoas satisfeitas no seu ambiente de trabalho torna-se fundamental, acreditando que a saúde das organizações depende da satisfação que os trabalhadores têm no seu trabalho (Wood, 1976, cit. por Pereira, 2005), na medida em que quando as pessoas se sentem bem, o trabalho corre melhor, que existe uma relação entre satisfação e o empenho (baixa satisfação/ baixo empenho) (Elangovan, 2001) e que trabalhadores insatisfeitos demonstram uma tendência a serem menos produtivos ou mesmo agressivos no local de trabalho (Spector, 1997).

Sendo reconhecido o papel vital dos profissionais do ensino superior na criação e desenvolvimento do conhecimento e inovação, e mais ainda na educação e formação, torna-se, então, fundamental que estas instituições protejam os seus profissionais dos altos níveis de *distress* e promovam a gestão adequada do *eustress*, no sentido de promover a satisfação no trabalho dos seus colaboradores, preservar o seu bem-estar, a performance da instituição e a saúde intelectual da nação. Mas, para que as referidas instituições adotem políticas preventivas e promotoras em relação ao stresse ocupacional e à satisfação no trabalho é fundamental e primordial compreender como é vivenciado o stresse pelos professores do ensino superior e conhecer a dimensão do problema nestes contextos, tornando tangível o processo que lhe é inerente, através de múltiplas investigações nos mais diversificados contextos desta realidade, e é neste sentido que surge o presente trabalho de investigação. Neste procurámos fundamentar, explicitar e tornar tangível o stresse ocupacional dos professores do ensino superior em Portugal e o seu impacto na satisfação no trabalho dos referidos profissionais.

Cientes da importância e pertinência do tema em estudo no meio académico, e das dificuldades da sua operacionalização provenientes, sobretudo, do facto de ser uma área de estudo ainda recente, especificamente no que concerne às perspectivas que sustentam a nossa investigação, nomeadamente, a perspectiva da Psicologia Positiva, no geral, e a perspectiva holística de stresse, de uma forma mais específica, é nossa pretensão aprofundar o conhecimento existente nesta área. A evolução do estudo do stresse ocupacional, e mais propriamente o estudo do stresse ocupacional dos professores do ensino superior tem passado por várias etapas, considerando-se hoje que os professores são fundamentais na sociedade do conhecimento e que estão submetidos a diversas fontes de stresse indutoras de estados psicológicos positivos e negativos com consequências ao nível do seu bem-estar nomeadamente, ao nível do seu estado de saúde e da sua satisfação no trabalho. Assim, consideram-se hoje limitadas as

abordagens “tradicionais” do stresse ocupacional, uma vez que as mesmas apenas dão conta de parte do fenómeno, esquecendo a sua vertente mais positiva (Simmons & Nelson, 2001).

A nossa investigação empírica centra-se, deste modo, no estudo do stresse ocupacional e da satisfação no trabalho dos professores do ensino superior, a partir da proposta e avaliação do ajustamento de um modelo das relações que se estabelecem entre as fontes de stresse e o *eustress* e o *distress*, e destes na satisfação no trabalho, considerando a influência das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ensino superior português.

Especificamente, e baseando-nos na literatura mais recente sobre as temáticas em estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer quais as fontes que são percecionadas pelos professores do ensino superior como indutoras de stresse; 2) descrever o nível de *eustress* percecionado pelos professores do ensino superior; 3) descrever o nível de *distress* percecionado pelos professores do ensino superior; 4) conhecer que tipo de estratégias de *savoring* são utilizadas pelos professores do ensino superior; 5) conhecer em que medida os professores do ensino superior utilizam estratégias de *coping*; 6) avaliar o grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior; 7) perceber se existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas.

Visando alcançar os objetivos propostos estruturámos a presente tese em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico e divide-se em 4 capítulos onde se abordam aspetos relacionados com o stresse ocupacional, a satisfação no trabalho, o docente do ensino superior e a relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no docente do ensino superior. Assim, começa-se por fazer incursão pelo constructo de stresse procurando explorar as diversas perspetivas e conceções teóricas acerca do fenómeno, destacando a perspetiva transacional de stresse. De seguida exploram-se os contributos teóricos relevantes, patentes na literatura científica sobre os temas envolvidos nesta investigação no que concerne ao stresse ocupacional, salientam-se particularmente as conceções e abordagens teóricas sobre o stresse ocupacional e destacam-se constructos decorrentes do mesmo, nomeadamente os constructos de *eustress* e *distress*, de fontes potenciais de stresse, estratégias para lidar com o stresse ocupacional (*coping*) e estratégias para desfrutar do mesmo (*savoring*), que se agrupam no descrito Modelo Holístico de Stress (Capítulo I). Os aspetos inerentes à satisfação no trabalho são abordados no capítulo seguinte (Capítulo II), procurando-se a clarificação

necessária de conceitos que permita entender as razões e os efeitos da satisfação no trabalho. Seguidamente visou-se sintetizar a evolução do ensino superior em Portugal, no sentido de se estabelecer uma ponte com o papel dos docentes neste nível de ensino, dando conta das mudanças ao nível das políticas de contratação, de progressão na carreira e vinculação dos docentes do ensino superior e das funções desempenhadas pelos mesmos nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Capítulo III). No sentido de explorar a relação entre as temáticas em estudo, nomeadamente, o stress ocupacional e a satisfação no trabalho no docente do ensino superior, procurou-se no Capítulo IV, clarificar como se manifesta o stress ocupacional e a satisfação no trabalho nos referidos profissionais, aprofundando ainda os efeitos do stress ocupacional, nomeadamente ao nível da satisfação no trabalho no âmbito da docência no ensino superior.

A segunda parte deste trabalho corresponde ao trabalho empírico realizado sobre o stress ocupacional e a satisfação no trabalho no docente do ensino superior. Nesta parte do trabalho é feito o enquadramento metodológico do nosso trabalho de investigação, onde se especificam objetivos e questões de investigação, o modelo teórico adotado em análise, as variáveis do estudo, as hipóteses de investigação e o método (capítulo V). O capítulo VI corresponde à primeira fase do nosso estudo e remete para a preparação dos instrumentos a serem utilizados na segunda fase do nosso estudo empírico, nomeadamente da escala de *eustress* e da WOSC. O capítulo VII corresponde assim à segunda fase do nosso estudo e remete para o estudo propriamente dito, que visa conhecer a relação entre o stress ocupacional e a satisfação no trabalho. Neste capítulo é feita uma descrição da amostra em estudo, dos instrumentos utilizados, dos procedimentos e técnicas de análise dos dados e são apresentados os resultados descritivos e diferenciais e os resultados da avaliação da qualidade do ajustamento do Modelo Geral de Equações Estruturais (MGEE). O capítulo VIII corresponde à discussão dos resultados, onde se procura abordar os resultados em perspetiva através da sua comparação com o estado da arte (background científico) apresentado na primeira parte desta tese.

Finalmente, nas Conclusões e reflexões finais são tecidas algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, apresentadas as suas limitações e algumas sugestões para investigações futuras na área em estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – O stresse ocupacional

1. Conceções sobre o stresse

O stresse é um termo muito utilizado nos mais diversos contextos da vida do indivíduo e tem sido objeto de um crescente interesse ao nível dos meios de comunicação social e por parte dos investigadores, que o procuram debater em diversos encontros científicos. Foi, ainda, por muitos apelidado de palavra do século XX, contudo, com a mudança de século o interesse por ele desencadeado não se desvaneceu e a sua popularidade tendeu a aumentar, mantendo-se presente nas conversas do dia-a-dia, nos meios de informação e divulgação, apresentando-se como tema central de encontros científicos e dando origem a espaços específicos de prevenção e intervenção face ao fenómeno.

O conceito de stresse tem uma história que pode ser apresentada, de forma a clarificar a sua significação ou significações. Assim, e de acordo com Goldstein e Kopin (2007), as origens do conceito de stresse remontam a Claude Bernard que, em 1865, na sua *Introduction à la médecine expérimentale*, desenvolveu o conceito de capacidade de um organismo para manter um fluido constante que banha as células, sendo este essencial para a vida independente face ao meio exterior.

Ainda de acordo com os referidos autores, na história da conceptualização do stresse um novo marco é apresentado por Cannon, o qual criou o termo “homeostasia” para descrever a manutenção, dentro de parâmetros adequados, de determinadas variáveis fisiológicas, tal como a glucose sanguínea, a tensão oxigenar ou a temperatura (Goldstein & Kopin, 2007). Várias ameaças à homeostasia poderiam suscitar a intervenção do sistema simpato-adrenal, o qual preservaria o meio interno produzindo ajustamentos antecipatórios e compensatórios suscetíveis de aumentar a probabilidade de sobrevivência, o autor estendeu, ainda, o referido conceito às ameaças psicossociais (Caeiro, 2010).

Posteriormente, os contributos de Selye vêm a ser cruciais na história da origem conceptual do stresse. O autor introduz o termo stresse definindo-o como “a resposta inespecífica do corpo a qualquer exigência que lhe é colocada” (Selye, 1974). Selye (1980) define stresse como um Síndrome Geral de Adaptação (SGA), enquanto expressão do conjunto de indicadores do organismo que se esforça totalmente para se adaptar. Este síndrome é composto por três fases, descritivas da reação do organismo contra agentes externos.

Segundo Selye (1974) e Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, e Cabral-Cardoso (2004), a primeira fase do Síndrome Geral de Adaptação é a *Reação de Alarme*, que

corresponde à reação imediata do organismo quando exposto a estímulos aos quais não está adaptado; a segunda fase é designada de *Estádio de Resistência* em que ocorre uma adaptação total do organismo ao estímulo indutor de stresse e o consequente aumento ou desaparecimento dos sintomas; a terceira e última fase corresponde ao *Estádio de Exaustão* na qual se dá um colapso dos mecanismos de adaptação do indivíduo ao stressor, ao mesmo tempo que entra num estado de exaustão, se o agente indutor de stresse for suficientemente grave e a exposição ao mesmo for demasiado prolongada.

Para Selye (1980), o stresse não é necessariamente negativo e diferencia dois tipos do mesmo. O autor definiu *distress* como o stresse desagradável, o que dá origem a doenças e debilita o indivíduo, e distinguiu do *eustress*, o stresse na sua vertente positiva, constituindo-se como algo agradável e curativo.

O modelo de Selye, apesar de pioneiro, é alvo de críticas. A principal limitação que lhe é colocada é, segundo Pina e Cunha e colaboradores (2004), o facto de não ter em conta o papel do indivíduo na determinação da sua resposta ao agente indutor de stresse, ou seja, Selye afirma que existe uma relação linear de causa-efeito entre o agente indutor de stresse e a resposta ao mesmo, que na sua essência não é ilustrativa da natureza subjetiva e do papel ativo do ser humano na resposta ao ambiente.

Desde então o conceito de stresse tem vindo a evoluir, e segundo Goldstein e Kopin (2007) recentemente, ao contrário do que foi definido por Selye, o stresse é conceptualizado como a ameaça à homeostasia, consciente ou inconscientemente percebida, na qual a resposta tem, um certo grau de especificidade, dependendo, entre outras coisas, da particularidade do desafio à homeostasia, da perceção que o organismo tem do stressor e dos recursos percebidos para lidar com o mesmo.

Neste percurso histórico, que enquadra a origem e desenvolvimento do conceito de stresse, podemos registrar diversas tentativas de definição. Estas podem ser sistematizadas, segundo Travers e Cooper (1996), Jex (1998) e Cooper, Dewe, e Driscoll (2001) em quatro abordagens/categorias gerais:

a) *stresse como variável dependente, ou seja, como resposta* – tem a sua origem na medicina, sendo considerada numa perspetiva fisiológica/biológica, em que o stresse é um estado denominado “*strain*” que surge em resposta ao estímulo, o “*stressor*”, tomando como referente o trabalho de Selye.

O “*stressor*” é, assim, algo no ambiente que atua como estímulo, podendo assumir uma natureza física, psicológica ou comportamental. A resposta de “*strain*” é utilizada como um indicador de falta de saúde e/ou de bem-estar individual.

b) *stresse como variável independente, ou seja, como estímulo* – tem as suas raízes na física, em que o stresse é definido como uma força exercida sobre o indivíduo, que resulta na reação do organismo, esta é uma abordagem que associa a saúde e a doença a certas condições do ambiente externo do indivíduo, assim procuram-se identificar potenciais fontes de pressão que podem afetar o indivíduo.

c) *stresse como interação entre estímulo e resposta* - enquadra as abordagens interacionistas, em que o stresse é entendido como a interação entre a pessoa e o ambiente, segundo a qual não é possível prever o stresse psicológico como reação sem se fazer referência às características do indivíduo enquanto variáveis moderadoras. Esta abordagem surge associada ao Modelo Person-Environment Fit (Edwards & Cooper, 1990; French, Rogers, & Cobb, 1974) do stresse ocupacional.

d) *stresse como transação* – abordagem associada aos estudos de Lazarus (1966, 1991), relacionada com a dinâmica dos mecanismos de avaliação cognitiva e de “*coping*” subjacentes às situações de stresse, salientando a importância da atividade mental como facto crucial na determinação do stresse, na medida em que a interpretação do significado de determinada relação com o ambiente e as estratégias para lidar com as exigências que lhe estão subjacentes captam a essência da perceção de stresse. Este tipo de conceção associa-se a uma abordagem mais psicológica e denota um pensamento mais sistémico que pode ser aproximado do modelo transacional de Lazarus (Lazarus e Folkman, 1984).

1.1. Perspetiva transacional de stresse

Na década de 60, investigadores da área da Psicologia insurgem-se contra a perspetiva de dessubjetivização no estudo do indivíduo e colocam a hipótese de que a resposta de stresse é condicionada pela mediação cognitiva.

Lazarus (1966, 1991) integra no seu projeto de investigação a tendência natural dos indivíduos para reagir emocionalmente a experiências desagradáveis e danosas, dando conta desta nova forma de abordar o fenómeno do stresse. Assim, Lazarus e Folkman (1984, 1987) desenvolvem um modelo compreensivo de Stresse e *Coping*, designado por Modelo Transacional de Avaliação Cognitiva. Tem sido este modelo que tem sustentado, teoricamente, as investigações atuais na área do stresse.

O que distingue esta perspetiva das anteriores, nomeadamente da de Selye é a ênfase na *transação*, que representa o processo que liga os diferentes componentes,

reconhecendo que o stresse não se situa apenas no indivíduo ou apenas no ambiente mas na conjugação dos dois.

O stresse, segundo Lazarus (1980), constitui o resultado da transação entre as características do indivíduo e o ambiente. Nesta perspetiva, o stresse é entendido em termos de interação entre processos mediadores cognitivos e situações indutoras de stresse. É a perceção individual do estímulo de stresse, mais do que a sua existência objetiva, que é determinante (Travers & Cooper, 1996).

Para Lazarus e Folkman (1984, 1987) o stresse é entendido como função do impacto negativo que as situações têm nas pessoas, distinguindo-se a perceção ou a avaliação cognitiva que o indivíduo faz do acontecimento e as competências que possui para lidar com as situações. Desta forma, Lazarus e Folkman (1984,1987) consideram duas dimensões fundamentais na situação de stresse: a avaliação cognitiva, pela qual um indivíduo passa quando lida com uma situação stressante e que é de três tipos: avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação; e o *coping*.

Neste sentido, e segundo Cooper e colaboradores (2001), nesta teoria os processos cognitivos mediadores são centrais na perceção e gestão do stresse, sendo que a experiência de stresse é definida inicialmente pela perceção de que o equilíbrio (homeostasia) foi afetado sendo atribuída uma conotação ao acontecimento (avaliação primária), de seguida, pela identificação das respostas disponíveis (avaliação secundária) e, posteriormente pela seleção da resposta que aparece como a mais eficaz. Assim, as estratégias de *coping* consistem num processo dinâmico de avaliações e reavaliações constantes da relação entre o indivíduo e o ambiente em permanente mudança, que influenciam a avaliação futura da situação como stressante ou não (Ross & Altmaier, 1994). As estratégias de *coping* são, então, processos através dos quais os sujeitos tentam gerir a discrepância entre as exigências de uma dada situação e os recursos do sujeito perante essa situação (Cepeda, 2009). Segundo Lazarus e Folkman (1984) o *coping* é então definido como o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo indivíduo para gerir (reduzir, minimizar, tolerar ou neutralizar) as exigências internas e externas das transações pessoa-meio que são avaliadas como excessivas ou que ultrapassam os seus recursos.

Este modelo vê, assim, a pessoa como agente ativo no seu ambiente, alguém que avalia ativamente a importância do que ocorre ao nível do seu bem-estar (Travers & Cooper, 1996).

Deste modo, Cooper e colaboradores (2001) referem três aspetos fundamentais na definição transaccional de stresse: o estado cognitivo dinâmico, o desequilíbrio da homeostasia e a resolução desse desequilíbrio numa perspetiva adaptativa.

Nesta perspetiva, Mota-Cardoso e colaboradores (2002) definem stresse como “uma relação de desequilíbrio entre as exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percecionam as exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio homeocinético” (p. 10).

Esta definição enquadra-se, assim, no modelo transaccional de stresse desenvolvido por Lazarus e Folkman (1984, 1987), que mais tarde viria a ser reformulado, no sentido de dar conta da possibilidade de, numa situação de stresse, poderem ocorrer simultaneamente emoções positivas e negativas (Folkman, 2008).

2. Conceções e abordagens teóricas sobre o stresse ocupacional

O stresse ocupacional tem sido visto como um problema decorrente do mundo industrializado (McGowan, Gardner, & Fletcher, 2006), cuja prevalência tem aumentado significativamente nas últimas décadas e as suas consequências negativas na saúde e no bem-estar de pessoas e organizações também.

O termo stresse ocupacional designa as vivências de stresse que têm lugar no contexto profissional. Neste sentido, e segundo Cooper (1998), o stresse ocupacional resulta da incapacidade do indivíduo em lidar com as fontes de pressão no trabalho, tendo como consequências problemas de saúde física e mental, afetando o indivíduo e as organizações.

Numa mesma linha conceptual, Cooper e colaboradores (2001) e Ross e Altmaier (1994), entendem o stresse ocupacional como uma transação entre o ambiente de trabalho e as características do trabalhador para que, em determinada altura, e por um processo de avaliações e reavaliações cognitivas da situação e dos recursos disponíveis, se verifica que as exigências do trabalho excedem os recursos do indivíduo para lidar com elas.

Os “custos” relacionados com o stresse ocupacional têm sido uma questão cada vez estudada e debatida pela comunidade científica, englobando cada vez mais variáveis consideradas importantes para se perceber o fenómeno, tais como, a satisfação profissional, os problemas físicos e mentais, os níveis de absentismo e *turnover* (Barnes,

Agago, & Coombs, 1998; Gillespie et al., 2001), o comprometimento com os objetivos, as tarefas profissionais, entre outros. O interesse em torno do estudo do stresse ocupacional tem, por isso, crescido consideravelmente. Este crescente interesse tem originado um corpo de conhecimento substancial e concomitantemente uma extensa variedade de abordagens teóricas e metodológicas. Contudo, este aumento significativo na área de investigação do stresse também gerou uma considerável confusão e desacordo em termos conceptuais.

Vários modelos têm surgido na literatura sobre o stresse ocupacional, que procuram dar conta do processo através do qual o stresse no contexto de trabalho influencia os trabalhadores (Cooper, 1998; Jex, 1998). Importa conhecer estes modelos na medida em que estes permitem que os investigadores contextualizem as suas conclusões no contexto significativo, permitindo o progresso científico². Dos modelos emergentes destacamos, devido à sua prevalência e centralidade, o Modelo ISR do Stresse no Trabalho (French & Kahn, 1962), o Modelo de Ajustamento Pessoa-Ambiente (French et al., 1974), o Modelo do Processo (McGrath, 1976), o Modelo Exigências do Trabalho - Controlo (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) e o Modelo Cibernético (Cummings & Cooper, 1998).

O modelo resultante do programa de investigação do Instituto para a Investigação Social (Institute for Social Research - ISR) da Universidade de Michigan começa por definir um ambiente objetivo que inclui qualquer situação ocorrida no contexto organizacional que possa ser percebida pelos trabalhadores. O passo seguinte no modelo é o ambiente psicológico que representa o processo através do qual os indivíduos percecionam o ambiente objetivo, ou seja, os trabalhadores avaliam o referido ambiente. Decorrente da avaliação realizada, podem ser desencadeadas respostas fisiológicas, comportamentais e afetivas, que podem provocar mudanças adversas na saúde física e mental. Tais mudanças representam *strains*, de acordo com este modelo (Jex, 1998; Kahn & Byosiére, 1992). O Modelo ISR do Stresse no Trabalho apresenta, ainda, outras duas componentes que podem influenciar a perceção do contexto de trabalho, assim como as reações resultantes dessa mesma perceção, nomeadamente as características da própria pessoa (genéticas, demográficas, personalidade) e a qualidade das suas relações interpessoais.

² No entanto, é importante ter sempre em mente que nenhum modelo acerca do comportamento humano é completo, que estes representam apenas aproximações ao processo que se pretende descrever.

O Modelo de Ajustamento Pessoa-Ambiente (P-E fit) postula que o stresse surge quando existe um desfasamento, subjetivamente avaliado, entre as exigências do trabalho e as capacidades do indivíduo. Este modelo enfatiza, assim, o facto de não ser necessário que o desajustamento seja real (Edwards & Cooper, 1990; French et al., 1981).

O percurso histórico do Modelo P-E fit tem origem na noção de psicologia interacionista de Kurt Lewin, que define o comportamento como resultante da interação entre a pessoa e a situação, traduzindo o grau de *fit* de cada pessoa com a situação (Edwards & Cooper, 1990; French et al., 1981).

O P-E fit pode ser medido através de diferentes dimensões, nomeadamente entre as aptidões do trabalhador e os requisitos do trabalho ou a um nível mais macro entre os valores pessoais e os valores organizacionais. De acordo com este modelo, a tensão pode resultar de grandes diferenças entre as aptidões e os requisitos ou entre os valores do trabalhador e os da organização (Edwards & Cooper, 1990; French et al., 1981).

De acordo com o Modelo do Processo de McGrath o stresse organizacional é conceptualizado como um processo de quatro estádios, sob a forma de circuito fechado. O primeiro estádio, à semelhança do Modelo ISR, representa a situação que o trabalhador encontra na organização. Esta situação é seguidamente percebida através do processo de avaliação efetuado pelo sujeito (segundo estádio), assim, quando a perceção é negativa, está-se na presença de um stressor e o indivíduo toma decisões acerca da forma como vai responder ao mesmo (terceiro estádio), desencadeando um determinado comportamento que pode alterar a situação inicial (quarto estádio). Quando esse comportamento é negativo pode ser considerado como *strains* (Kahn & Byosiére, 1992; Jex, 1998).

O Modelo Exigências do Trabalho-Controlo (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990) enfatiza a capacidade individual de controlo como uma variável moderadora na relação entre as exigências do trabalho e a perceção de stresse (Pina e Cunha et al., 2006). Este modelo foca-se nos efeitos conjuntos das exigências do trabalho e do controlo do trabalho no bem-estar do trabalhador.

De acordo com este modelo, com base nas dimensões das exigências e do controlo, os trabalhos podem ser classificados em quatro categorias: 1) Trabalhos muito stressantes (elevadas exigências/baixo controlo); 2) Trabalhos pouco stressantes (baixas exigências/elevado controlo); 3) Trabalhos ativos (elevadas exigências/elevado controlo); e Trabalhos passivos (baixas exigências/baixo controlo) (Kenny & McIntyre,

2005). De acordo com Karasek (1979) e Karasek e Theorell (1990), o *distress* psicológico pode ser predito por combinações de elevadas exigências/baixo controlo. Assim, esta teoria define que as situações mais stressantes no contexto de trabalho são aquelas em que os trabalhadores têm um trabalho com muitas exigências mas, ao mesmo tempo, têm baixos níveis de controlo sobre o seu trabalho (“*Job Decision Latitude*”). Assim, a performance no trabalho sairá prejudicada em situações onde as exigências são altas e o controlo baixo (Jex, 1998).

O Modelo Cibernético de Stresse (Cummings & Cooper, 1998) assenta na premissa de que o comportamento é orientado para a redução do desvio face ao estado pretendido e envolve deteção de *strain* através da presença de um desajustamento entre o estado atual do indivíduo e o pretendido. Este modelo procura explicar o funcionamento dos sistemas de autorregulação, em que o conceito de feedback é um processo fundamental. Nesta perspetiva o stresse é definido como um conceito relacional, em contraste com a perspetiva deste como estímulo ou resposta. Neste sentido, Kenny e McIntyre (2005) referem que existe uma predisposição do sujeito para a procura de informação resultante da comparação social aquando da experiencia de stresse ocupacional, assim, o contacto com outros similares pode conduzir o indivíduo a adaptar a sua resposta de stresse aos outros membros do grupo. Este “efeito de contágio” pode explicar situações de stresse ocupacional e doença generalizada associadas ao fenómeno de alienação no trabalho.

As principais implicações decorrentes dos contributos dados pelos modelos apresentados são o facto da perceção mediar o impacto do ambiente objetivo, de que as pessoas são participantes ativos no processo de stresse ocupacional, e que as diferenças individuais têm impacto quer na perceção do *stressor* quer na reação ao mesmo (Jex, 1998).

2.1. *Eustress e Distress*

O *stresse* ocupacional, como já foi referido, exerce uma poderosa influência sobre a vida dos indivíduos e das organizações e pode assumir duas formas, o *distress* e o *eustress*. Estes são mecanismos adaptativos e indispensáveis no dia-a-dia, sendo que o *eustress* parece ser mais desejável no local de trabalho do que o *distress*.

Hans Selye (1974) foi, como referimos já, o primeiro autor a apresentar o termo *eustress*, incorporando-o como um elemento da sua teoria sobre o stresse humano, denotando que nem todos os estados de stresse são nocivos, havendo dois tipos de

stress que diferem no seu impacto sobre o indivíduo. O *distress* que é prejudicial e nocivo relaciona-se com a diminuição das capacidades do indivíduo, determinando uma sensação de impotência face às dificuldades e consequente má adaptação à situação de exigência vivenciada (Selye, 1985). O *eustress* (do grego eu, significa bom) que é benéfico e construtivo, e está associado a uma quantidade de stress que nos mantém interessados pela vida e nos faz enfrentar desafios, face às exigências, o indivíduo estará mais autoconfiante e terá maior probabilidade de ultrapassar as dificuldades (Selye, 1985). O autor considerava que estados breves, suaves e controlados de desafio à homeostasia, poderiam ser vivenciados como agradáveis ou estimulantes, podendo estimular o desenvolvimento e o crescimento intelectual e emocional.

Dos trabalhos de Seley (1975) podemos concluir que o *eustress* não depende da quantidade do estímulo, tal como procura demonstrar a ilustração do diagrama invertido U stress/performance (Le Fevre, Matheny, & Kolt, 2003), mas primeiramente como o estímulo é interpretado pelo indivíduo que o experiencia e como este escolhe reagir ao mesmo (Selye, 1975). De uma forma consistente, Harris (1970) equaciona o *eustress* como uma reação de prazer aos stressores e Edwards e Cooper (1988) definem-no como uma discrepância positiva entre a perceção e o desejável (sendo esta discrepância saliente para o indivíduo).

O *distress* surge, de acordo com Simmons (2000) e Nelson e Simmons (2003, 2007), como uma resposta negativa a um stressor, evidenciada através de estados psicológicos negativos, ao passo que, o *eustress* é operacionalizado, como uma resposta psicológica positiva a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos positivos, refletindo em que medida a avaliação cognitiva de uma situação é vista como benéfica para o indivíduo ou como potenciando o seu bem-estar.

O conceito de *eustress* é importante em qualquer discussão acerca do stress, especialmente do stress ocupacional e das intervenções desenhadas para minimizar ou reduzir o mesmo.

O *eustress* tem sido definido quer como um processo (Selye, 1975; Le Fevre et al., 2003), que implica responder positivamente ao stress, quer como uma consequência desse processo (Quick, Quick, Nelson & Hured, 1997), quer ainda como um processo e uma consequência/produto (Nelson & Simmons, 2003, 2005; Simmons, 2000; Simmons & Nelson, 2001), considerando este constructo como distinto do constructo de *distress*.

Assim, Nelson e Simmons (2003) sugerem que o *eustress* e o *distress* são aspetos separados e independentes da resposta global de stresse. Estes autores apoiam a perspetiva de que para um stressor específico representar *eustress* ou *distress* vai depender não só da perceção individual da quantidade de exigências, mas também da sua perceção acerca de outras características, tais como a fonte, o *timing*, o grau de controlo e o grau em que o indivíduo considera o estímulo desejável.

Considerando o *eustress* e o *distress* como constructos distintos acredita-se que ambas as respostas (de *eustress* e de *distress*) possam ocorrer simultaneamente face ao mesmo estímulo ambiental (Le Fevre et al., 2003).

O estudo desenvolvido por Cavanaugh, Boswell, Roehling, e Boudreau (2000) parece sustentar o conceito de *eustress*, na medida em que foram encontradas diferentes relações entre os autorrelatos de stresse e diversas consequências no trabalho, tal como, a satisfação no trabalho, dependendo se o stressor representa para o indivíduo mudança (*eustress*) ou obstáculo (*distress*).

Assim, podemos considerar que um certo grau de pressão na performance é inevitavelmente concomitante com o facto de se estar a trabalhar, logo é importante encorajar os indivíduos a incorrerem em interpretações mais positivas das situações de trabalho.

2.2. Modelo Holístico de Stress

O stresse ocupacional tem sido amplamente estudado na Psicologia das Organizações, mas, o seu enfoque tem-se restringido à sua vertente disfuncional. Mais recentemente, motivados pelo movimento da Psicologia Positiva, impulsionado por Seligman e Csikszentmihalyi (2000), Nelson e Simmons (2003), propõem um novo modelo de stresse ocupacional, designado de Modelo Holístico de Stress (Figura 1). Este modelo fundamenta-se teoricamente na perspetiva transacional de stresse (Lazarus & Folkman, 1984), apresentada anteriormente. Nelson e Simmons (2003) apresentam, assim, o seu modelo como um modelo complexo, onde o *eustress* é concetualizado e operacionalizado como algo mais do que a mera ausência de *distress*, sugerindo que a presença ou ausência de cada um deles é necessária para avaliar completamente a resposta de stresse. Para ilustrar este ponto de vista os autores apresentam a metáfora de uma banheira, salientando que, tal como na banheira, em que a temperatura da água é determinada quer pela quantidade de água quente, quer pela quantidade de água fria que

é introduzida, também no que ao stresse diz respeito, só podemos ter um conhecimento pleno do fenómeno se considerarmos quer o *eustress* quer o *distress*.

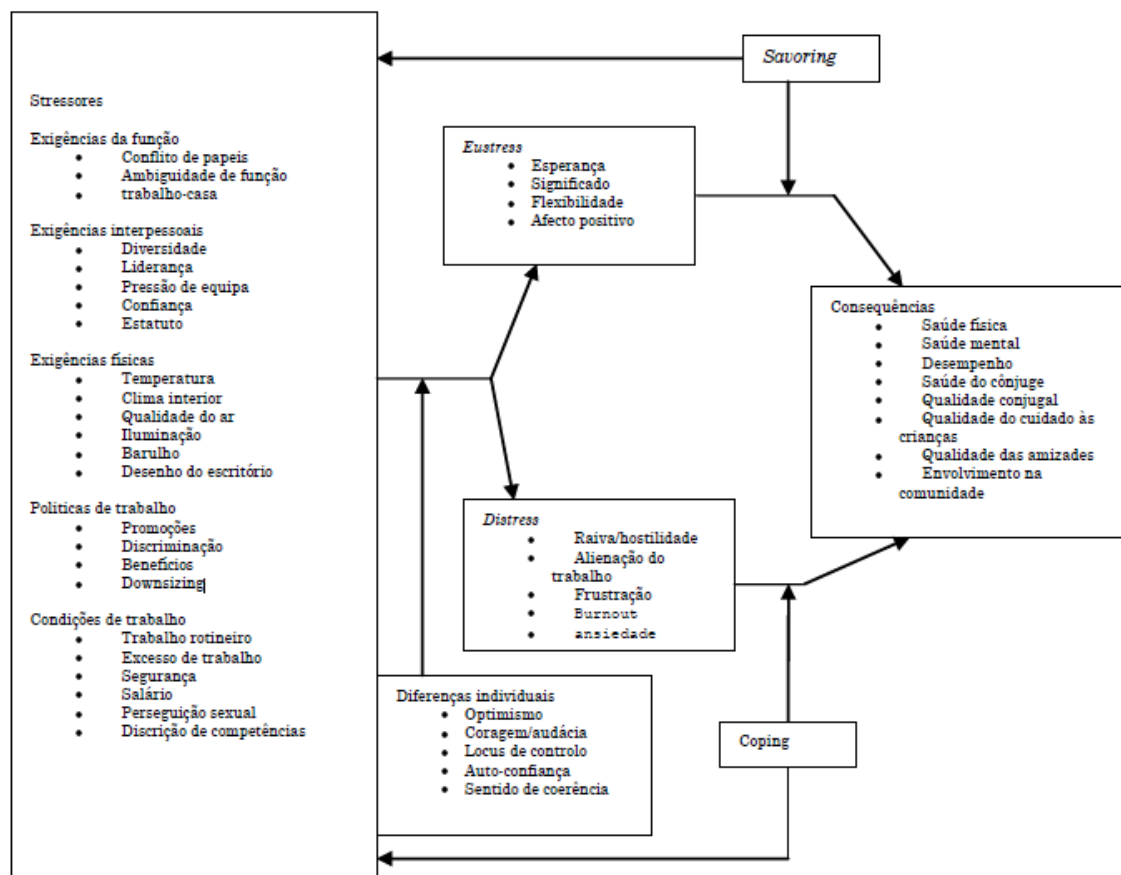


Figura 1. Modelo Holístico de Stress (Nelson & Simmons, 2003) – traduzido para português por Carvalho, 2009

O Modelo Holístico de Stress (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007) vem assim completar a compreensão sobre a experiência individual de stresse ocupacional, uma vez que engloba quer as respostas positivas (*eustress*), quer as respostas negativas (*distress*) às exigências do trabalho. De acordo com este modelo, a valência negativa e/ou positiva dos stressores depende da avaliação cognitiva do indivíduo. Estas formas de avaliação concorrem para identificar até que ponto cada acontecimento é avaliado como perigoso ou ameaçador e/ou desafiante. Desta forma, os fatores promotores de stresse raramente são percebidos como puramente positivos ou negativos. Os autores apresentam resultados de vários estudos empíricos que mostram que um mesmo stressor pode desencadear no mesmo indivíduo, e mesmo simultaneamente, respostas negativas e positivas de *stresse*, ou seja, de *distress* e de *eustress* respetivamente (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007). Nesta

perspetiva o *eustress* reflete o grau em que o indivíduo percebe, com base na avaliação cognitiva, uma situação como benéfica ou promotora do seu bem-estar.

É, ainda, de referir que este modelo foi pensado para compreender o stresse ocupacional, pelo que, muitos dos seus fundamentos assentam em estudos realizados em contexto de trabalho e com amostras de trabalhadores.

No que diz respeito às características individuais, no estudo do processo do stresse, a investigação tradicionalmente centrou-se, uma vez mais, em identificar os fatores que se associam às experiências de *distress* e que levam uma pessoa a lidar menos bem com este. Numa perspetiva mais positiva, Nelson e Simmons (2003) defendem que existem características individuais que podem promover o *eustress* através de avaliações positivas das exigências. Estas características são: o otimismo, o tipo de locus de controlo, a coragem, a autoconfiança e o sentido de coerência.

Outro aspeto inovador deste modelo é o facto de propor um novo conceito - o *savoring*, que é definido como o equivalente ao conceito de *coping* para a resposta de *eustress*. Os autores sugerem que, os sujeitos diferem na preferência por respostas positivas ao stresse, bem como na forma como nelas se envolvem e as apreciam, com resultados também diferentes ao nível da saúde e do bem-estar (Nelson & Simmons, 2003). Contudo, não operacionalizam o conceito de *savoring* nem apresentam estudos empíricos que lhe deem suporte.

2.3. Fontes de stresse

O stresse no trabalho afeta a performance, a produtividade, a satisfação no trabalho, a saúde e a qualidade geral da vida profissional e pessoal do trabalhador. Os níveis de stresse dependem da perceção da situação e da capacidade do indivíduo para lidar com a mesma. O stresse tem efeitos negativos particularmente no ensino superior na medida em que potencia a diminuição da produtividade ao nível do trabalho de investigação desenvolvido.

A investigação desenvolvida em torno do stresse no ensino superior tem demonstrado que existe uma relação significativa entre o stresse ocupacional e a performance dos professores universitários (Kalyani, Panchanatham, & Parimala, 2009). Um estudo realizado por Gmelch, Wilke, e Lovrich Jr. (1986) permitiu concluir que metade dos professores universitários americanos sentem stresse. E a investigação conduzida em diversos outros países tem também demonstrado um crescimento do stresse nos profissionais deste nível de ensino (Ahmady, Changiz, Masiello, Brommels,

2007; Akbar & Akhter, 2011; Blix, Cruiser, Mitchell, & Blix, 1994; Bradley & Eachus, 1995; Catano, 2010; Gillespie et al., 2001; Iqbal & Kokash, 2011; Jing, 2008; Kinman et al., 2006; Kalyani et al., 2009; Lindholm & Szelényi, 2009; Reddy & Poornima, 2012; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003).

O aumento dos níveis de stresse nos professores universitários poderá estar associado ao facto dos salários dos mesmos ter diminuído em diversos países, tais como nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália (Iqbal & Kokash, 2011) e até mesmo em Portugal. O aumento do número de professores em posições académicas pouco estáveis, o aumento da sobrecarga de trabalho e o aumento da pressão para “publicar ou perecer”, são outros dos fatores que poderão explicar o referido aumento (Boice, Scepanski, & Wilson, 1987; McGrail, Rickard, & Jones, 2006; Winefield et al., 2003).

Esta crescente evidência de que as instituições de ensino superior já não oferecem ambientes com baixos níveis de stresse, fez com que o stresse ocupacional nos professores do ensino superior se tornasse um assunto crucial para os membros e administradores destas instituições. Neste sentido, vários estudos procuram identificar as potenciais fontes de stresse que afetam os professores do ensino superior. Estes incluem a sobrecarga de trabalho, os constrangimentos de tempo, a falta de oportunidades de promoção, o reconhecimento inadequado, o salário inadequado, a mudança de funções, a gestão ou participação na gestão inadequada, os recursos e financiamentos inadequados e as interações com os estudantes (Gillespie et al., 2001).

Outras fontes de stresse têm sido salientadas noutros estudos, tais como a tecnologia relacionada com o trabalho, o equilíbrio entre a vida familiar e o trabalho, os anos de experiência, o tipo de categoria de trabalho, o controlo sobre o ambiente de trabalho e o fit pessoa-ambiente (Iqbal & Kokash, 2011).

A mais grave fonte de stresse dos professores do ensino superior, identificada por Perlberg e Keinan (1986) foi a falta de tempo para a sua própria atualização profissional. A velocidade com que o conhecimento evolui dificulta e a quantidade de material publicado atualmente em todo o mundo torna então difícil que os académicos de todas as áreas se mantenham atualizados face aos novos desenvolvimentos. A preparação de manuscritos para publicação surge como outra fonte significativa de stresse no estudo desenvolvida pelos autores (Perlberg & Keinan, 1986) e reforçam os dados já obtidos por Gmelch, Lovrich Jr., e Wilke (1984) e os mais recentes estudos desenvolvidos por McGrail e colaboradores (2006).

Gmelch (1993) desenvolveu um instrumento para medir o stresse dos professores universitários, agrupando os 45 itens do mesmo em cinco subescalas, que correspondem a cinco fontes de stresse, nomeadamente, recompensa e reconhecimento (recompensas inadequadas, reconhecimento insuficiente e expectativas pouco claras ao nível da responsabilidade de ensino, da investigação e dos serviços), constrangimentos de tempo (sentimentos de tempo insuficiente para se manterem atualizados, tempo inadequado para preparação das aulas, interrupções por telefonemas, memorandos, participação em reuniões, carga de trabalho muito pesada e tarefas do trabalho que interferem com atividades pessoais), identidade profissional (reputação do docente baseada em publicações, apresentação em conferências e investigação desenvolvida), influência departamental (resolver diferenças, falta de impacto nas tomadas de decisões departamentais e institucionais) e interações dos alunos (interações entre alunos e colegas, conflitos com os alunos sobre a avaliação, aconselhamento e ensinar alunos mal preparados). Utilizando este instrumento, Iqbal e Kokash (2011) concluíram que as interações dos estudantes e a identidade profissional são as duas principais fontes de stresse nos professores universitários na Arábia Saudita.

Numa tentativa de sistematizar as fontes de stresse Teichmann e Dondon (2011) integram o conceito de categorias principais de stresse no trabalho num quadro mais amplo, com a distribuição das fontes de stresse por três níveis - nível individual, organizacional e comunitário. Desta forma os autores procuraram demonstrar que é possível delinear um perfil de stresse ocupacional dos professores universitários. Assim, definem como a única fonte de stresse a nível individual a vida pessoal (interface trabalho-família) e identidade profissional. As fontes ao nível do trabalho e organizacional foram divididas em seis: (1) sobrecarga de trabalho; (2) Estudantes e ensino; (3) Desenvolvimento Profissional; (4) Vida universitária e relações sociais; (5) Infraestruturas da universidade (e.g. suporte insuficiente do *staff* administrativo); e (6) Burocracia. Por fim, ao nível da comunidade académica as fontes de stresse foram agrupadas numa só categoria, a avaliação do conhecimento na sociedade.

Também Catano (2010) desenvolveu um estudo com professores universitários no Canadá, no qual sistematiza um conjunto de potenciais fontes de stresse, nomeadamente, o controlo sobre o trabalho (falta de autoridade para tomar decisões sobre o próprio trabalho), utilização das habilidades (o trabalho não viabiliza a utilização de todo o potencial inerente às habilidades e aptidões do trabalhador), sobrecarga de trabalho (demasiado trabalho para fazer em pouco tempo), agendamento

do trabalho (trabalhar à noite ou aos fins de semana, ou a horas irregulares), conflito de papéis (conflito de tarefas/exigências e de expectativas), ambiguidade/clareza de papéis (falta de clareza nas direções, padrões de performance e expectativas no trabalho) e equilíbrio trabalho-vida (desequilíbrio entre o trabalho e a vida familiar). O autor concluiu que destas fontes apenas o controlo sobre o trabalho e a utilização das habilidades não são fontes de stresse nos professores universitários no Canadá.

Ainda no contexto ocupacional da docência universitária, a investigação tem apresentado as seguintes categorias de fontes potencialmente indutoras de stresse: Papel/papéis; Fatores extrínsecos ao trabalho; Relações interpessoais; Condições físicas do trabalho; Características do trabalho; Progressão na carreira; Estrutura e clima organizacional.

Relativamente ao/aos papel/papéis importa referir que adotar múltiplos papéis poderá constituir uma fonte de stresse, na medida em que este aspeto está associado ao conflito de papéis, à sobrecarga de trabalho e à ambiguidade de papel (Abbas, Roger & Asadullah, 2012; Ahmady et al., 2007; Akbar & Akhter, 2011; Davis-Roberts, 2006; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997; Zhang, 2007). Podemos aqui salientar o conflito inter-papéis, nomeadamente entre a vertente familiar e a vertente profissional (Adriaenssens, De Prins, & Vloeberghs, 2006; Biron, Brun, & Ivers, 2008; Davis-Roberts, 2006; Pinto, 2009).

Podemos referir que um trabalhador enfrenta habitualmente ambiguidade de papel quando os papéis não estão claramente definidos ou foram mudando com o tempo. Este aspeto verifica-se principalmente nas instituições de ensino superior que começam a enfatizar a importância da produção de investigação, visto que os professores universitários sentiam-se mais confortáveis com o ensino tradicional do que com a investigação, sendo esta uma das principais fontes de stresse dos mesmos (Abouserie, 1996).

Estabelecer um equilíbrio entre ensinar e investigar é particularmente importante num contexto atual de incentivos e apoios à investigação, patentes nas políticas governamentais e institucionais.

Diversos estudos salientam o conflito de papéis como fator gerador de stresse que se traduz na existência de exigências incompatíveis com as quais o indivíduo se confronta quando ocupa diferentes papéis ao mesmo tempo, levando o mesmo a experienciar reações emocionais negativas sempre que perceciona incapacidade para ser eficiente no trabalho (Akbar & Akhter, 2011; Cooper et al., 2001; Jreige, 2011).

Quanto aos fatores extrínsecos ao trabalho, a articulação trabalho-família é uma potencial fonte de stresse (Adriaenssens et al., 2006; Biron et al., 2008; Melo, Gomes, & Cruz, et al., 1997; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Pinto, 2009), assim como, a massificação do ensino e as mudanças demográficas (alunos com grande diversidade de características), o aumento do número de universidades, as restrições fiscais e os programas de avaliação da qualidade (Wolverton, Gmelch, Wolverton & Sarros, 1999).

De acordo com Miller, Buckholdt, e Shaw (2009) as condições de trabalho podem ter um impacto indireto nos níveis de stresse do trabalhador. Assim, no ensino superior existem diversos fatores indiretos ou “condições do campo” que podem produzir stresse, tais como, mudanças rápidas decorrentes das novas tecnologias, internacionalização, aumento da competição entre fornecedores tradicionais e o surgimento de novos fornecedores, intensificação das exigências de responsabilidade e de produtividade, grandes mudanças demográficas na população estudantil e mudança de uma política de nomeações permanentes para uma política de nomeações temporárias (Miller et al., 2009).

Podemos entender as relações interpessoais como fontes indutoras de stresse (Biron et al., 2008; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Zhang, 2007) em três vertentes, nomeadamente, nas relações com os superiores (pouca consideração dos superiores e pressões exercidas por estes) (Adriaenssens et al., 2006; Dua, 1994; Pinto, 2009), com os colegas (elevada competição e conflitos de personalidade) (Abouserie, 1996; Adriaenssens et al., 2006; Pinto, 2009) e com os subordinados (perceção de competência para liderar) (Pinto, 2009).

O estudo desenvolvido por Archibong, Bassey, e Effiom (2010) revelou que, no que se refere às relações interpessoais, os estudantes são a maior fonte de stresse para os professores universitários, seguidos dos órgãos de gestão, dos diretores de departamento, dos colegas e, por fim, do pessoal não docente, que surgem como uma fonte de stresse muito reduzida.

Para além do papel/papéis, dos fatores extrínsecos ao trabalho e das relações interpessoais, como referimos anteriormente, podemos identificar outras quatro categorias de potenciais fontes indutoras de stresse nos professores do ensino superior, nomeadamente, as condições físicas do trabalho, as características do trabalho, a progressão na carreira e a estrutura e clima organizacional. Estas últimas carecem de maior aprofundamento, na medida em que, de acordo com Pinto (2009) e Jordão e Pinto (no prelo) estas são as principais fontes de stresse percecionadas pelos professores do

ensino superior no contexto português e, por conseguinte, as consideradas no presente estudo. Assim, nos subpontos que se seguem procuram-se aprofundar teoricamente as condições de trabalho, as características do trabalho, o clima organizacional e a carreira profissional enquanto potenciais fontes indutoras de stresse dos professores do ensino superior.

2.3.1. Condições de trabalho

As condições de trabalho em geral são identificadas na literatura como fontes de stresse na docência universitária (Davis-Roberts, 2006). O estudo desenvolvido por Pinto (2009) permitiu definir como condições de trabalho percecionadas como fontes de stresse pelos docentes do ensino superior, o espaço físico, a ausência de recursos materiais adequados, a ausência de recursos humanos adequados e a forma como a faculdade está organizada.

A organização do local de trabalho é um aspeto fundamental para a concretização de um trabalho proficiente, de acordo com McCoy e Evans (2005), na medida em que de uma forma sistemática os indivíduos trabalham num espaço físico, nele desenvolvendo as suas atividades profissionais. No contexto da docência universitária os docentes exercem grande parte das suas funções em gabinetes individuais ou partilhados. Os gabinetes individuais permitem ao docente uma maior concentração, privacidade e redução dos elementos distrate-vos. Por seu lado, os gabinetes partilhados com outros docentes traduzem ambientes com potenciais fontes de stresse, nomeadamente com maior número de elementos distrate-vos. O efeito produzido por este tipo de ambientes é cada vez mais patente face à complexidade crescente do trabalho e da responsabilidade do trabalho docente (McCoy & Evans, 2005).

Para além da organização do espaço de trabalho existem outras condicionantes ao nível do espaço físico de trabalho que podemos considerar como potenciais indutoras de stresse, tais como a iluminação, o ruído e a temperatura (Winefield & Jarrett, 2001). Estes aspetos não aparecem muito patentes na literatura sobre o stresse na docência universitária, o que é explicável pelo facto destes não estarem associados a uma diminuição clara da performance, isto é, mesmo que estes stressores estejam presentes no ambiente de trabalho poderão não afetar significativamente a performance do docente, a não ser que a tarefa a desenvolver seja muito complexa e a presença do stressor seja demasiado intensa e prevalente (McCoy & Evans, 2005).

A ausência de recursos humanos e materiais (falta de equipamentos e/ou infraestruturas de suporte necessárias) adequados foi identificada como potencial fonte de stresse dos docentes universitários em diversos estudos desenvolvidos (Dua, 1994; Gmelch et al., 1984; Sharpley, Reynolds, Acosta, & Dua, 1996; Narayanan, Menon, & Spector, 1999; Gillespie et al., 2001; Winefield & Jarrett, 2001; Winefield et al., 2003; Tytherleigh et al., 2005; Ahmady et al., 2007; Jacobs, Tytherleigh, Webb, Cooper, 2007; Abbas et al., 2012).

No estudo desenvolvido por Melo e colaboradores (1997) também foi possível identificar como fonte de stresse nos professores do ensino superior portugueses o trabalhar com insuficiência de meios e recursos humanos, contudo estes autores associam este aspeto ao clima e estrutura organizacional.

2.3.2. Caraterísticas do trabalho

O contexto profissional docente, em geral, e o contexto de trabalho do docente do ensino superior em particular, é caracterizado por uma multiplicidade de componentes, nomeadamente, o ensino, a investigação e produção científica, a orientação de alunos e as funções administrativas, tal como é descrito nos decretos-lei 205/2009 e 207/2009 de 31 de Agosto³, tornado a docência uma profissão propensa a vivências de stresse (Paiva & Saraiva, 2005; Davis-Roberts, 2006).

De acordo com Pinto (2009) as caraterísticas do trabalho docente constituem uma fonte de stresse associada à natureza da tarefa, à conciliação de papéis, à sobrecarga de trabalho, ao ritmo de trabalho, à articulação trabalho-família, às responsabilidades e à diversidade de tarefas.

Segundo Miller e colaboradores (2009) existem condições de trabalho que os investigadores têm definido como tendo um impacto direto no stresse da docência universitária. A mais proeminente destas condições remete-nos para os constrangimentos de tempo que assumem diversas formas. Assim, algumas das fontes de stresse descritas pelos docentes universitários estão associadas ao não ter tempo suficiente (mesmo com longas horas de trabalho) para executar bem todos os aspetos do trabalho, expectativas pouco claras acerca da performance, feedback limitado, expectativas irrealistas, falta de colegialidade, e dificuldade em equilibrar o trabalho e as responsabilidades familiares/conjugais (Miller et al., 2009).

³ Ver ponto 2. do capítulo III (pp. 93-105).

Outra das principais fontes de stresse na docência universitária apresentada na literatura é a sobrecarga de trabalho (Abouserie, 1996; Akbar & Akhter, 2011; Barkhuizen & Rothmann, 2008; Biron et al., 2008; Catano, 2010; Davenport, Biscomb, & Lane, 2008; Donovan, 2012; Doyle & Hind, 1998; Dua, 1994; Gillespie et al., 2001; Jacobs et al., 2007; Jreige, 2011; Kinman et al., 2006; Manzoor et al., 2011; Mahomed, 2004; Melo et al., 1997; Michailidis & Asimenos, 2002; Mostert, Rothmann, Mostert, & Nell, 2008; Nortjé, 2007; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Sharpley et al., 1996; Smith, Anderson, & Lovrich, 1995; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003). Inerente à variedade de tarefas desenvolvidas pelos docentes do ensino superior está o aumento da sua carga horária, associada ao facto de este muitas vezes serem levados a trabalhar “fora de horas”.

Quando nos referimos à questão dos horários de trabalho referimo-nos ao quanto e durante quanto tempo se trabalha, sendo este um aspeto tão relevante como aquilo que se faz no trabalho. Assim, associado à sobrecarga de trabalho está o tempo de trabalho, que enquanto fonte de stresse assume diversas modalidades, nomeadamente, a falta de tempo, a pressão de tempo, trabalhar para além do horário que lhes é exigido e o *timing* de trabalho, ou seja, o trabalhar em momentos que saem fora do padrão normal de trabalho, como seja, trabalhar à noite, aos fins de semana, feriados e nos períodos de férias. Estes últimos constrangimentos inerentes ao *timing* de trabalho têm implicações na gestão do equilíbrio entre a vida pessoal e familiar e o trabalho que também terá implicações no stresse percecionado pelos docentes.

O stresse associado à pressão do tempo tem um lugar de destaque nas discussões tidas em torno da docência universitária e colegial nos Estados Unidos (Lindholm & Szelényi, 2009), na medida em que para estes docentes as principais fontes de stresse estão relacionadas com questões de tempo, nomeadamente, ter pouco tempo para assuntos pessoais e falta de tempo suficiente para se manter atualizado na sua área de conhecimento (Catano, 2010; Dua, 1994; Gmelch et al., 1984; Gmelch et al., 1986; Hendel & Horn, 2009; Kinman et al., 2006; Lindholm & Szelényi, 2009; Nortjé, 2007; Sharpley et al., 1996; Thorsen, 1996).

Outra fonte identificada na literatura como fonte significativa de stresse na docência universitária é a articulação trabalho-família ou casa-trabalho, esta traduz-se na dificuldade em gerir o tempo despendido com o trabalho e o tempo gasto com a família ou amigos (Barkhuizen & Rothmann, 2008; Biron et al., 2008; Catano, 2010;

Jacobs et al., 2007; Kinman et al., 2006; Kinman & Jones, 2008; Mostert et al., 2008; Nortjé, 2007; Teichmann & Dondon, 2011; Tytherleigh et al., 2005).

O conflito entre trabalho e casa foi também objeto de estudo de Kinman (1998) e de Doyle e Hind (1998), tendo estes verificado que as docentes mulheres em geral experienciam um grau mais elevado de conflito trabalho-casa.

Archibong e colaboradores (2010) referem que a tarefa de ensinar se constitui como uma fonte de stresse nos docentes universitários na Nigéria apesar de, comparativamente com outras, esta ter um impacto mais fraco, estando esta associada ao agrupamento de resultados, como sendo a maior fonte de stresse para o *staff* académico, a marcação do modelo de exame, definição do exame, desenvolvimento dos conteúdos do curso, decidir qual o método apropriado para a apresentação dos conteúdos. Do mesmo modo, Teichmann e Dondon (2011) identificaram aspetos relacionado com a tarefa de ensinar, tais como, diferenças no nível de preparação dos alunos, absentismo dos alunos ou falta de estudo dos mesmos e necessidade de feedback e *coaching* por parte dos alunos, como fontes fracas de stresse nos docentes universitários. Por seu lado Ofoegbu & Nwadiani (2006) identificaram a preparação dos resultados da avaliação como tendo uma influência elevada no stresse de uma amostra de professores universitários nigerianos.

No que diz respeito à tarefa de investigação Archibong et al. (2010) identificaram a recolha de fundos para a investigação como a maior fonte de stresse no *staff* académico.

2.3.3. Clima organizacional

O clima organizacional enquanto fonte potencial de stresse na docência universitária reflete as perceções subjetivas decorrentes do ambiente vivido na organização e englobou, no estudo desenvolvido por Pinto (2009), os jogos de poder na faculdade, o ambiente vivido na organização, as distorções na comunicação, a relação com os superiores e a relação com os colegas. Assim, esta categoria de stressores remete-nos para os relacionamentos interpessoais e para a estrutura e clima organizacionais.

A estrutura e clima organizacionais aparecem associados aos padrões comunicacionais refletindo a estrutura hierárquica formal, caracterizada por uma comunicação formalizada, permitindo esta a demonstração de poder por parte de alguns elementos (Pinto, 2009).

No que se refere à estrutura e clima organizacional Reddy e Poornima (2012) observaram que a maioria dos professores que trabalham nas universidades no sul da Índia experiencia níveis moderados e elevados de stresse ocupacional decorrentes desta fonte de stresse. Os autores concluíram ainda que a estrutura e o clima organizacional ao nível das universidades se constituem como o stressor que mais contribui para o stresse dos professores e que cada vez uma maior percentagem de professores experiencia níveis moderados e elevados de stresse associados a esta dimensão.

Um estudo realizado por Melo e colaboradores (1997) com enfermeiros, médicos e professores do ensino superior em Portugal permitiu concluir que o clima e estrutura organizacional se constituem como fontes de stresse dos referidos professores, associadas a aspetos tais como a discriminação e favoritismo encobertos, a falta de comunicação e não ser consultado na tomada de decisão. No mesmo estudo também foi possível concluir que as relações interpessoais, patentes no conflito com outros – choques de personalidade e no lidar com “intrigas de gabinete”, se constituem como fonte de stresse para os professores do ensino superior. Foi possível ainda concluir que também o papel de chefia, associado a conflitos entre valores pessoais e valores da organização, se constitui como fonte de stresse no contexto do ensino superior.

Outros aspetos associados, em diversos estudos, ao clima organizacional, identificáveis como fontes de stresse docente foram a relação com os superiores, colegas, clientes, subordinados e estudantes (Archibong et al., 2010; Biron et al., 2008) e o clima competitivo vivenciado em algumas instituições de ensino superior, nomeadamente no Canadá (Biron et al., 2008).

A reestruturação organizacional que se reflete em processos de *downsizing* e de fusões/aquisições são também exemplos de fontes potenciais de stresse para os trabalhadores, traduzidos na situação de trabalho ameaçada pela incerteza face ao despedimento (Ramos, 2001). Na docência universitária, face às recentes políticas de redução de custos e reestruturação da função pública, a segurança no trabalho também se constitui como uma fonte de stresse (Dua, 1994; Jacobs et al., 2007; Kinman et al., 2006; Mostert et al., 2008; Nortjé, 2007; Tytherleigh et al., 2005).

O sentimento de pertença e a participação na tomada de decisões organizacionais parece potenciar o sentimento de investimento no sucesso da organização e a melhoria dos canais de comunicação (Cartwright & Cooper, 1997) promovendo um maior sentimento de controlo sobre o trabalho (Ramos, 2001). Este aspeto também surge evidenciado na literatura associado à falta de controlo sobre o seu trabalho, decorrente

da não participação ou na fraca participação na tomada de decisões, como fonte de stress para os docentes universitários (Biron et al, 2008; Davenport et al., 2008; Gibbons, 1998; Gillespie et al., 2001; Michailidis & Asimenos, 2002).

2.3.4. Carreira profissional

No estudo desenvolvido por Pinto (2009) a carreira profissional enquanto fonte de stress na docência universitária integra aspetos relacionados com a progressão na carreira (concretizável maioritariamente através de provas académicas e da produção científica), a necessidade de formação, a avaliação de desempenho e o dilema pesquisa/docência. Decorrente das políticas universitárias das últimas décadas, centralizadas na importância da investigação para a carreira profissional, verifica-se um maior investimento na investigação por parte dos docentes face ao investimento feito na docência. Potenciando ainda mais esta fonte de stress está a falta de facilidades para investigação, decorrente da dificuldade de acesso a fundos para a concretização de trabalhos de investigação (Ofoegbu & Nwadiani, 2006).

O estudo desenvolvido por Archibong e colaboradores (2010) revelou que o desenvolvimento de carreira constitui a maior fonte de stress para o *staff* académico na Nigéria, estando este associado a aspetos tais como a provisão de fundos para o desenvolvimento da carreira, condições da universidade para o desenvolvimento profissional, acesso a formas de desenvolvimento profissional, possuir o volume de publicações necessárias para a promoção e obter as qualificações requeridas. O mesmo estudo demonstrou ainda que a atividade relacionada com a investigação também constitui uma fonte significativa de stress na docência universitária nigeriana, estando esta associada ao acesso a bolsas de investigação, à conceptualização de problemas de investigação, à articulação com outros profissionais na disciplina de pesquisa, à publicação de artigos completos e o acesso a literatura relevante. No mesmo sentido, vários outros autores apontam as condições de evolução na carreira, a reforma do ensino superior e as falhas de formação pedagógica dos docentes como fortemente stressantes, principalmente numa fase inicial da carreira (Galán, 2007; Laffin, 2005; Pimenta & Anastasiou, 2002; Smithers, 2003).

O sentimento de insegurança quanto ao seu trabalho, como fonte de stress na docência universitária (Dua, 1994; Jacobs et al., 2007; Kinman et al., 2006; Mostert et al., 2008; Nortjé, 2007; Tytherleigh et al., 2005), está também associado à perceção de falhas ao nível da gestão da formação, à perceção da dificuldade de consecução de

evoluções na carreira e às novas políticas de contratação, assentes na proliferação dos “recibos verdes” e na desvalorização substancial dos contratos de nomeação definitiva (*tenure*) (Amaral, 2008).

O estudo desenvolvido por Akbar e Naseem (2012) permitiu conhecer a perspetiva dos docentes face à sua carreira profissional, assim, os docentes referiram acreditar que o progresso na sua carreira não é o que deveria ser, nem o que podia ser. Esta perspetiva traduz a falta de oportunidades de promoção, identificável em diversos estudos como fonte de stresse para os docentes universitários (Dua, 1994; Kinman et al., 2006; Nortjé, 2007; Sharpley et al., 1996).

2.4. Estratégias de *coping*

A forma como cada um lida com o stresse é uma questão de opção que pode ser consciente ou não. O interesse em torno do stresse na realidade atual e a forma como cada um lida (*copes*) com o stresse tem vindo a aumentar, estando a literatura na área do stresse frequentemente ligada aos mecanismos de *coping*, sendo que os níveis de stresse experienciado e a extensão do impacto dos efeitos psicológicos e fisiológicos adversos do stresse, dependem da forma como as estratégias de *coping* são utilizadas (Colff & Rothmann, 2009).

O conceito de *coping* tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou stressantes, constituindo-se como um fator estabilizador, que facilita o ajustamento ou adaptação individual face a acontecimentos indutores de stresse (Holahan & Moos, 1987). Estes autores definem o *coping* como sendo qualquer esforço de gestão do stresse, como aquilo que as pessoas fazem para evitar efeitos dolorosos decorrentes de estímulos do quotidiano, ou ainda como comportamentos intangíveis ou tangíveis em que as pessoas investem para eliminar o *distress* psicológico ou as condições indutoras de stresse. O *coping* pode, então, ser definido como um esforço cognitivo ou comportamental que o indivíduo faz para gerir situações avaliadas como potencialmente perigosas e stressantes (Holahan & Moos, 1987).

De acordo com Locke (2005) o *coping* implica a identificação de elementos causais na situação de stresse e depois, o desenvolvimento de ações psicológicas e externas para modificar os referidos elementos, por forma a reduzir ou eliminar a ameaça, incluindo se necessário ações para aliviar diretamente os sintomas de stresse.

Os esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com estas situações têm sido objeto de estudo da psicologia social, organizacional, clínica e da personalidade. A maioria dos estudos em torno do *coping* centram-se nas diferenças individuais e de acordo com Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998) podemos diferenciar, historicamente, três gerações de investigadores que se têm destacado no estudo do *coping*. Cada uma dessas gerações apresenta uma perspetiva diferente, tanto ao nível teórico como ao nível metodológico, decorrente das suas filiações epistemológicas.

A primeira geração é constituída por investigadores vinculados à psicologia do ego, que tem concebido o *coping* como um aspeto interligado com os mecanismos de defesa, com uma motivação intrínseca e inconsciente para lidar com conflitos sexuais e agressivos (Antoniazzi et al., 1998). Esta primeira geração de investigadores domina o estudo sobre o *coping* no período que antecede a revolução cognitiva na Psicologia, em que se perspetiva o stresse na ótica dos estímulos que estariam na sua origem ou dos sintomas fisiológicos do stresse crónico (Selye, 1985). Podemos por isso referir que a ideia de *coping* deriva da tradição da psicologia do ego de inspiração psicanalítica que se centrava em modos estáveis de lidar com o meio (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). Assim, para os investigadores desta primeira geração, o estilo de *coping* utilizado pelos indivíduos era concebido como estável. A partir desta perspetiva inicial, algumas distinções foram sendo feitas no sentido de diferenciar os mecanismos de defesa do *coping* propriamente dito. Esta abordagem foi sendo bastante criticada face às dificuldades teóricas que a psicologia do ego foi tendo em testar empiricamente as suas conceções (Lazarus & Folkman, 1984).

É no sentido das críticas apontadas aos investigadores da geração anterior que surge, a partir da década de 60 e estendendo-se pelas duas décadas seguintes, uma segunda geração de investigadores que apresentavam uma nova perspetiva com relação ao *coping*. Esta nova perspetiva surge focada nos comportamentos de *coping* e nos seus determinantes cognitivos e situacionais. Esta época, correspondente ao período subsequente à revolução cognitivista, foi marcada por importantes avanços na área de estudo do stresse em geral e do *coping* em particular, ficando marcada por inúmeras publicações, essencialmente resultantes dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Lazarus e Folkman (Lazarus & Folkman, 1984). Esta nova perspetiva passa a conceptualizar o *coping* como um processo transaccional entre a pessoa e o ambiente, com ênfase no processo, assim como nos traços de personalidade (Lazarus & Folkman, 1984). Neste sentido e como foi referido anteriormente no ponto 1.1., Lazarus e

Folkman (1984) desenvolveram um modelo compreensivo de Stresse e *Coping*, designado por Modelo Transacional de Avaliação Cognitiva, que se caracteriza por ser micro analítico, contextual e orientado para o processo (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

A terceira geração de investigadores tem-se voltado para o estudo das convergências entre *coping* e personalidade. Esta tendência tem sido motivada, em parte, pelo corpo cumulativo de evidências que indicam que os fatores situacionais não são capazes de explicar toda a variação nas estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos (Antoniazzi et al., 1998). Por outro lado, o interesse despertado pela credibilidade científica dos estudos sobre traços de personalidade, da década de oitenta e noventa do século passado, em especial, o modelo dos Big Five tem ampliado os estudos nesta direção (Holahan & Moos, 1985). A investigação nesta área tem sugerido que o otimismo, a rigidez, a autoestima e o locus de controlo são traços de personalidade que mais se relacionam com as estratégias de *coping* (Antoniazzi et al., 1998).

Apesar de, em termos temporais, a perspetiva apresentada pela terceira geração de investigadores ser mais recente, a verdade é que a perspetiva transacional de avaliação cognitiva apresentada por Lazarus e Folkman (1984) continua a ser a que sustenta, teoricamente, as investigações atuais na área do stresse e do *coping*, como já foi referido anteriormente no ponto 1.1.

Para os autores o *coping* pode ser definido como os esforços comportamentais e cognitivos, em constante mudança, que visam gerir exigências internas ou externas específicas, vistas como excedendo os recursos pessoais, em que um *coping* adequado deriva num ajustamento adequado, ou seja, em bem estar físico e social (Lazarus & Folkman, 1984).

De acordo com Pais Ribeiro e Rodrigues (2004) a perspetiva transacional de avaliação cognitiva tem quatro características nomeadamente: 1) salienta a descrição de pensamentos e ações que ocorrem numa dada situação stressante ou em várias fases dessa situação; 2) a avaliação do *coping* não questiona o que se passou num contexto particular, em que o que se passou pode mudar com o tempo ou com a alteração da situação ou contexto, ou seja, é um processo. Esta possibilidade de mudança é decorrente da interação ativa entre a pessoa e o meio com base numa relação psicológica pessoa-meio; 3) a avaliação do *coping*, com o objetivo de determinar os estilos de *coping* do indivíduo, implica que se avalie o mesmo indivíduo em vários

contextos e em diferentes momentos para que seja possível identificar a estabilidade e a mudança nas ações e nos pensamentos relacionadas com o *coping*; e 4) avaliação dos benefícios ou prejuízos de um processo de *coping* depende da pessoa, dos seus objetivos, dos resultados procurados e das suas preocupações.

Associadas às quatro características referidas, o modelo de Lazarus e Folkman (1984) abarca ainda quatro pressupostos essenciais: a) o *coping* é um processo ou uma interação que ocorre entre o indivíduo e o ambiente; b) a sua função é de gerir a situação stressante, em vez de tentar controlar ou dominar a mesma; c) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, conhecer a forma como o fenómeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo; d) o processo de *coping* traduz-se na mobilização de esforços cognitivos e comportamentais para gerir (reduzir, minimizar ou manter) as exigências internas ou externas que surgem da interação do indivíduo com o ambiente.

Quando falamos do processo de *coping* importa distinguir entre o que os investigadores denominam de estratégias de *coping* e de estilos de *coping*. Embora esta distinção não seja completamente consensual, a sua descrição torna-se necessária para uma compreensão mais ampla deste conceito (Antoniazzi et al., 1998). Os estilos de *coping* remetem-nos para as características da personalidade ou para os resultados do *coping*, enquanto as estratégias de *coping* se referem a ações cognitivas ou comportamentais em que o indivíduo incorre aquando de uma situação particular de stresse. Apesar dos estilos poderem influenciar a amplitude das estratégias de *coping* selecionadas, os dois são fenómenos distintos (Antoniazzi et al., 1998).

Ao contrário dos estilos de *coping*, que se associam a fatores disposicionais do indivíduo, as estratégias de *coping* associam-se a fatores situacionais. Lazarus e Folkman (1984) realçam o papel assumido pelas estratégias de *coping*, salientando que estas estratégias podem mudar ao longo do tempo, durante uma situação stressante. Dada esta variabilidade nas reações individuais, os autores defendem a impossibilidade de se tentar prever respostas situacionais a partir do estilo típico de *coping* de uma pessoa (Lazarus e Folkman, 1984).

De acordo com Cepeda (2009), as estratégias de *coping*, não são um acontecimento único e envolvem trocas contínuas com o meio, sendo encaradas como um processo dinâmico. Estas formas de combater o Stresse são influenciadas pelas escolhidas anteriormente e influenciam a escolha das seguintes.

As estratégias de *coping* refletem comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um estímulo stressante e segundo Lazarus e Folkman (1984), estas estratégias podem ser classificadas em dois tipos, dependendo da sua função: o *coping* focalizado no problema e o *coping* focalizado na emoção. Segundo Jreige (2011) as estratégias de *coping* focadas no problema são mais eficazes que as focadas nas emoções.

O *coping* focado no problema diz respeito à modificação ou alteração da relação entre o indivíduo e o ambiente, através de esforços que possibilitem ao mesmo lidar adequadamente com as situações indutoras de stresse, delineando planos de ação, ou seja, o *coping* focado na resolução do problema, refere-se à capacidade de reduzir as exigências da situação de stresse ou de expandir os recursos para lidar com ela (procurar um novo emprego quando o atual é indutor de stresse ou um doente que procura um médico) (Cepeda, 2009). O *coping* focalizado no problema constitui-se, assim, como um esforço para lidar com a situação que deu origem ao stresse, tentando mudá-la (Antoniazzi et al., 1998). A função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está a provocar tensão no indivíduo. O *coping* focalizado no problema que se centra numa fonte externa de stresse e inclui estratégias tais como negociar para resolver um conflito interpessoal ou solicitar ajuda prática de outras pessoas. O *coping* focalizado no problema que se centra numa fonte interna implica geralmente uma reestruturação cognitiva, tal como a redefinição do elemento stressante (Antoniazzi et al., 1998).

O *coping* focado na emoção consiste na regulação do estado emocional, que é associado ao stresse, ou é o resultado de eventos stressantes, através de esforços que permitam ao sujeito pensar e agir de uma forma eficaz (negar factos desagradáveis ou vê-los de uma perspetiva melhor, consumir álcool ou drogas, procurar apoio psicossocial, praticar desporto ou desfocar-se do problema) (Cepeda, 2009). Estes esforços de *coping* são dirigidos a um nível somático e/ou a um nível de sentimentos, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo (Antoniazzi et al., 1998). A função destas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de stresse.

Para Lazarus e Folkman (1984), o uso de estratégias de *coping* focalizando o problema ou a emoção depende da avaliação cognitiva que assume uma importância central, na medida em que a avaliação de uma situação indutora de stresse depende do grau de importância que o indivíduo dá à mesma, das estratégias para lidar com o stresse, ou seja, do *coping* e dos recursos (pessoais e sociais) de que o indivíduo dispõe

(Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). Assim, o processo através do qual o sujeito analisa se uma situação é relevante para o seu equilíbrio e envolve, de acordo com Lazarus e Folkman (1984), três tipos de avaliação: 1) avaliação primária, em que a avaliação dos acontecimentos é feita em função dos significados destes para o bem-estar do indivíduo, podendo ser percecionada como um desafio, como uma ameaça ou como um dano, com possibilidade de ter implicações positivas ou negativas; 2) avaliação secundária, em que o indivíduo faz uma autoavaliação dos recursos de que dispõe, estudando as suas opções de *coping* atendendo a melhoria e a alteração da situação; e 3) reavaliação, esta ocorre depois das avaliações anterior e o indivíduo verifica agora se a situação contribui para o seu bem-estar ou se não é capaz de lidar com ela.

Assim, nas situações avaliadas como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser utilizado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis (Lazarus & Folkman, 1984).

O *coping* focalizada nas relações interpessoais consiste na procura de apoio, por parte do indivíduo, nas pessoas que fazem parte do seu círculo social para a resolução da situação stressante (Antoniazzi et al., 1998).

Importa salientar que, de acordo com Lazarus e Folkman (1984) um *coping* eficaz depende da forma como o indivíduo aplica uma dada estratégia numa situação, sendo a mesma eficaz naquela circunstância e podendo não o ser noutra. Neste processo há que atender aos diferentes equilíbrios nos resultados adaptativos, já que uma estratégia pode ser eficaz a curto prazo, mas não a longo prazo (Cepeda, 2009).

Na análise aos fenómenos de stresse e *coping*, há ainda que considerar a existência dos recursos de *coping* que, segundo Lazarus e Folkman (1984), possibilitam a avaliação subjetiva dos acontecimentos por parte dos indivíduos. Ao analisar estes recursos, os autores fizeram uma distinção entre os recursos internos ou intrapessoais e os recursos externos ou extrapessoais. Os recursos internos englobam os recursos físicos (e.g. saúde, energia), os psicológicos (e.g. crenças positivas), as competências (e.g. competências sociais e resolução de problemas) e os traços de personalidade, que se encontram disponíveis aquando da existência de uma situação stressante. Por sua vez, os recursos financeiros e o apoio social referem-se aos recursos extrapessoais (Lazarus & Folkman, 1984).

Carver, Scheier, e Weintraub (1989), embora reconheçam a distinção entre *coping* focado no problema e *coping* focado nas emoções entendem que a distinção é mais complexa do que a apresentada por Lazarus e Folkman (1984), nomeadamente com a

emergência de mais do que estes dois fatores. Referem que o *coping* focado no problema tende a predominar quando as pessoas sentem que pode ser feito algo de construtivo, e que o *coping* focado nas emoções tende a predominar quando as pessoas sentem que o stressor tende a persistir. Os autores fazem ainda distinções subtis no âmbito do *coping* focado no problema, distinguindo a planificação do *coping* ativo e acrescentam a supressão da atenção para atividades contraditórias, e a prática de restrição; distinguem suporte instrumental do suporte emocional; desenvolvem itens para avaliar o desinvestimento comportamental, o esforço contínuo para alcançar os objetivos, o desinvestimento mental para atingir objetivos pessoais, focagem ou expressão das emoções, e uso de álcool ou drogas (medicamentos) como meio de desinvestimento (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Assim, de acordo com Carver e os seus colaboradores (1989) podemos distinguir como estratégias de *coping* focadas no problema: *coping* ativo; planejar; supressão de atividades contrárias; *coping* restritivo; utilizar suporte instrumental. Como estratégias de *coping* focadas na emoção os autores apresentam: utilizar suporte social emocional; reinterpretação positiva e crescimento; aceitação; negação; religião. Para além destas, os autores apresentam como respostas de *coping*: focagem ou expressão das emoções; desinvestimento comportamental; desinvestimento mental.

Mais tarde Carver (1997) faz uma reformulação das tipologias de estratégias de *coping*, no sentido de melhorar e reduzir o instrumento criado para medir as referidas estratégias (ver ponto 2. do capítulo VII, pp. 162-163). Assim, são definidas as seguintes estratégias de *coping*: *coping* ativo; planejar; utilizar suporte instrumental; utilizar suporte social emocional; religião; reenquadramento positivo; auto-culpabilização; aceitação; expressão de sentimentos; negação; auto-distração; desinvestimento comportamental; uso de substâncias (medicamentos/álcool); e humor. Importa de seguida descrever cada uma destas estratégias de *coping*.

O *coping* ativo é o processo de tomar medidas ativas para tentar remover ou contornar o agente indutor de stresse ou amenizar os seus efeitos. Esta estratégia implica que o indivíduo inicie uma ação direta, aumentando os seus esforços, e tentando executar de forma gradual uma maneira de lidar com a situação (Carver et al., 1989).

Já a estratégia planejar implica estar a pensar sobre como lidar com um stressor e envolve idealizar estratégias de ação, pensando em quais as medidas a tomar e qual a melhor forma de lidar com o problema, ou seja, implica pensar sobre o modo de se

confrontar com o stressor e planear os esforços de *coping* ativos (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Outra resposta de *coping* considerada como uma estratégia de *coping* focalizado no problema é a utilização de suporte instrumental (Carver et al., 1989). A procura de suporte social por razões instrumentais está associada à procura de ajuda, informações, ou conselho acerca do que fazer (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

A procura de suporte social por razões emocionais implica a procura de obtenção de apoio moral, simpatia, compreensão ou suporte emocional de alguém (Carver et al., 1989; Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

A religião enquanto estratégia de *coping* traduz o aumento de participação, por parte do indivíduo, em atividades religiosas (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

O reenquadramento positivo implica assim, fazer o melhor da situação crescendo a partir dela, ou vendo-a de um modo mais favorável (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). O valor desta tendência não se limita à redução do *distress*, ou seja, enquadrar positivamente uma transação stressante deve, intrinsecamente, levar a pessoa a continuar (ou retomar) ativamente as ações de *coping* focadas nos problemas (Carver et al., 1989).

Outra estratégia de *coping* definida por Carver (1997) é a auto-culpabilização e implica que o indivíduo se culpabilize e se critique a si próprio pelo que aconteceu (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Podemos, de acordo com Carver e colaboradores (1989), afirmar que a aceitação é uma resposta de *coping* funcional, em que a pessoa ao aceitar a realidade de uma situação stressante parece estar envolvida na tentativa de lidar com a referida situação. A aceitação implica que o indivíduo aceite o facto de que o evento stressante ocorreu e que é real (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). A aceitação incide sobre dois aspetos do processo de *coping*, nomeadamente, aceitação da existência real de um agente indutor de stresse, que ocorre na avaliação primária e a aceitação da ausência atual de estratégias de *coping* ativo, relacionada com a avaliação secundária.

A expressão de sentimentos remete-nos para a tendência do indivíduo se concentrar nos sentimentos que está a vivenciar, tais como a angústia ou o aborrecimento, para os expressar (Carver et al., 1989). Neste sentido Pais Ribeiro e Rodrigues (2004) definem a expressão de sentimentos como sendo o aumento da consciência do stresse emocional pessoal e como a tendência concomitante para exprimir ou descarregar esses sentimentos.

A negação é uma resposta que surge, por vezes, na avaliação primária. A negação corresponde à tentativa do indivíduo rejeitar a realidade do acontecimento stressante (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). A negação é operacionalizada por Carver e colaboradores (1989) como relatos de recusa em acreditar que o agente indutor de stresse existe ou de tentativas de agir como se o mesmo não fosse real.

A estratégia de *coping* designada de auto-distração consiste numa variação do desinvestimento comportamental, chamado a intervir quando as condições da situação impedem o desinvestimento comportamental e ocorre por meio de uma ampla variedade de atividades que servem para distrair o indivíduo, desviando o seu pensamento da dimensão comportamental ou da meta com a qual o stressor está a interferir (Carver et al., 1989).

O desinvestimento comportamental, por seu lado, reflete uma redução do esforço do indivíduo para lidar com o stresse, mesmo quando o mesmo procura atingir os objetivos com os quais o agente indutor de stresse interfere. Esta estratégia reflete-se no desistir, ou no facto do indivíduo deixar de se esforçar da tentativa para alcançar o objetivo com o qual o stressor está a interferir (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

O uso de substâncias (medicamentos/álcool) remete para o comportamento do indivíduo de se virar para o uso do álcool ou outras drogas (medicamentos) como um meio de desinvestir do stressor (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Por último, o humor, enquanto estratégia de *coping*, traduz a ação de fazer piadas acerca do agente indutor de stresse e da situação (Carver, 1997; Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004).

2.4.1. Estratégias de *coping* utilizadas pelos professores do ensino superior

No contexto do ensino superior podemos encontrar alguns estudos que procuram analisar quais as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores. Assim, o estudo desenvolvido por Sanders (1989), em diversas universidades do estado de Tennessee nos Estados Unidos, conclui que a maioria dos professores do ensino superior tem estratégias individualizadas de *coping* com o stresse, sendo o processo de escolha das mesmas resultado de preferências individuais. A autora apresenta, deste modo, como estratégias para lidar com o stresse, a utilização de tempo para relaxar, o envolvimento em atividades de lazer, preferencialmente antes do trabalho, o fazer caminhadas rápidas e o despendar tempo para fazer meditação. Neste estudo os participantes são convidados a avaliar se têm um plano para lidar (*coping*) ou reduzir o stresse e em caso afirmativo,

que atividades estão incluídas nesse plano. A maioria dos participantes referiu ter um plano para lidar ou reduzir o stresse, constituído por atividades diversas tais como, um programa de exercício (jogging, trabalho de ginásio, voleibol, ténis, caminhadas, andebol, golf, natação, andar de bicicleta, levantamento de pesos, calistenia/exercícios de relaxamento), meditação, atividades *outdoor*, desporto, álcool, medicação, cigarros, ler, rezar, ver televisão, entretenimento, sexo.

Outro conjunto de categorias de estratégias de *coping* é apresentado por Gmelch (1993) na sua obra “*Coping with faculty stress*”, nomeadamente, o suporte social (ir almoçar com os colegas, falar com um amigo de confiança, partilhar frustrações com o/a esposo/a, pedir conselhos a outro professor, e falar consigo próprio), a atividade física (incluindo desportos individuais tais como o jogging, natação, caminhar, caminhadas, golf, esqui e desportos de equipa tais como ténis e basquetebol), a estimulação intelectual (assistir a conferências, estar a par da literatura na área de interesse, escrever manuscritos, ensinar, assistir a eventos culturais, e ler livros gerais), o entretenimento (desde ir ao cinema, sair para jantar, ver televisão, tirar umas miniférias, e assistir a um concerto ou a um evento comunitário), interesses pessoais (técnicas tais como tocar um instrumento, fazer jardinagem, cozinhar e outros hobbies não relacionados com o trabalho), autogestão (técnicas como gestão do tempo, lidar criativamente com o conflito, ser assertivo, ajustamento eficaz com o trabalho, estabelecer metas e delegação) e atitudes de apoio (tais como ser otimista, manter uma perspetiva positiva, dizer orações e desenvolver filosofias pessoais).

Gmelch (1993) propõe ainda algumas proposições acerca do *coping* e algumas estratégias gerais para lidar com fatores de stresse nos professores do ensino superior. Assim, segundo o autor, o indivíduo é a variável mais importante no processo de *coping*, na medida em que nenhuma estratégia de *coping* é por si só eficaz para todos os professores em todas as instituições. Para além disso, o professor não pode mudar o mundo à sua volta, mas pode mudar a forma como se relaciona com o mesmo. As estratégias de *coping* são também sensíveis a diferenças individuais e institucionais de acordo com a cultura, o género, as características sociais e psicológicas, e o ambiente. Os professores que lidam melhor com o stresse desenvolvem um repertório de técnicas para contra-atacar diferentes fontes de stresse em diferentes situações. A última proposição apresentada pelo autor é a de que o repertório de técnicas de um professor do ensino superior deve representar uma abordagem holística de *coping* e contemplar o exercício,

o suporte social, as competências de autogestão, os *hobbies* pessoais, e as atitudes de apoio (Gmelch, 1993).

Quanto às estratégias gerais para lidar com o stresse Gmelch (1993) subdivide as mesmas em estratégias individuais (o plano de ação do professor de ensino superior) e estratégias institucionais (ideias para intervir). No que se refere às primeiras o autor define sete passos no plano de ação do professor: identificar o problema a resolver; procurar a causa da situação stressante, gerar um conjunto de soluções possíveis para remediar a causa: especificar um plano para aliviar a causa, desenvolver um horário para implementar o plano, estabelecer uma data e um método a seguir e avaliar a eficácia do plano, e averiguar problemas potenciais ou consequências não intencionais que o plano possa ter originado.

Quanto aos programas de intervenção como estratégias institucionais para lidar com o stresse, Gmelch (1993) sugere que um programa de intervenção que resulta bem num contexto ocupacional pode ter muito pouco sucesso noutra. Deste modo, algumas técnicas gerais para lidar com o stresse podem ser apresentadas de acordo com os fatores de stresse definidos pelo autor (Gmelch, 1993).

Assim, no que se refere ao Fator 1 (Remuneração e reconhecimento) o autor sugere, no que concerne à remuneração, as seguintes técnicas: a) identificação de metas e congruência; b) realização de um portfólio de produtividade do docente. No que concerne ao reconhecimento, o autor sugere: c) realização de um comunicado à imprensa; d) exibição departamental; e) prémios de excelência (Gmelch, 1993).

Relativamente ao Fator 2 (Constrangimentos de tempo – serviços de gestão do tempo) o autor indica as técnicas seguintes: a) identificar atividades de elevada recompensa (HIPOS); b) reduzir o envolvimento em atividades desprovidas de significado e de baixas recompensas (LOPOS). E relativamente à promoção de um ambiente de trabalho eficiente, sugere estratégias, tais como: c) ditado central e processamento de texto; d) tela de chamadas telefónicas; e) esconderijo de HIPO; f) planificação e organização eficaz (Gmelch, 1993).

No que se refere ao Fator 3 (Influências departamentais) é relevante incentivar a participação dos professores baseada nos seguintes critérios: a) isso faz alguma diferença? b) informação adequada? c) congruência de objetivos? (Gmelch, 1993).

Relativamente ao Fator 4 (Identidade profissional) importa reconhecer que o sucesso é: a) independente da realização; b) fosso entre aspiração e realização. Importa

ainda definir metas anuais com o diretor/reitor, desenvolver redes de apoio e patrocinar programas de aconselhamento sénior (Gmelch, 1993).

Quanto ao Fator 5 (Interação com os alunos) será relevante investir na formação do corpo docente em áreas, tais como: a) competências de aconselhamento; competências de negociação; negociação baseada em princípios (Gmelch, 1993).

Num outro estudo Paiva e Saraiva (2004) identificaram como estratégias para combater e/ou defesas contra o stresse, as ações que visam distrair os indivíduo através da realização de atividades extratrabalho, racionalizar os acontecimentos, gerir o tempo e procurar apoio social, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres, entre professores de diferentes idades e com diferentes tempos de serviço na carreira docente. O estudo permitiu ainda concluir que as estratégias referidas são utilizadas de forma semelhante, nas mesmas proporções em instituições públicas e privadas no Brasil.

Outro estudo desenvolvido nesta área foi conduzido por Davis-Roberts (2006) que visou, para além de outros aspetos, conhecer quais são as estratégias de *coping* para lidar com o stresse utilizadas pelos professores na Universidade do Norte do Caribe. A autora apresenta alguns aspetos gerais importantes para lidar com o stresse, como sejam, os bons hábitos nutricionais e de sono, exercício aeróbico regular, atividades como ir ver um filme, sair para jantar, tirar um dia de folga, ir de férias, tirar uma licença do ensino, evitar pessoas e situações depressivas e tóxicas, aprender técnicas eficazes de relaxamento. Mais especificamente Davis-Roberts (2006) define como estratégias de *coping* nos professores do ensino superior a recreação, autocuidado, suporte social e *coping* racional/cognitivo.

A recreação é definida por não pensar acerca do trabalho quando se está a relaxar e ser capaz de fazer o que se quer durante os tempos livres; o autocuidado é definido por declarações relacionadas com a dieta, ou seja, ter cuidados com a dieta, comer e beber só o que é saudável e não consumir bebidas alcoólicas; o suporte social relaciona-se como o apoio recebido quer em casa, quer no trabalho, ou seja, implica sentir-se amado e apoiado, ter pessoas com quem contar, ter um círculo de amigos, ter colegas compreensivos, e ter pessoas de quem se sentem próximos; por último, o *coping* racional/cognitivo tem a ver com uma abordagem sistemática para resolver os problemas, e é definido como o ser capaz de identificar elementos importantes do problema, de estabelecer prioridades no tempo e fixar-se nelas, ter técnicas para evitar distrações, e ser capaz de pensar sobre as consequências das suas ações (Davis-Roberts,

2006). Os resultados obtidos no estudo permitiram concluir que os professores do ensino superior da Universidade do Norte do Caribe têm habilidades moderadas de *coping* e que o autocuidado e o *coping* racional/cognitivo são utilizadas a um nível ligeiramente superior em relação à recreação e ao suporte social.

Tümkiye (2006) estudou a relação entre o *burnout* relacionado com o trabalho e o humor como uma estratégia de *coping*. Segundo o autor o humor é comumente considerado como um poder positivo na vida dos indivíduos, tendo sido já definido por Freud como uma estratégia de *coping* adequado e eficaz (Tümkiye, 2006). Os resultados encontrados neste estudo permitiram concluir que existe uma relação positiva entre o *burnout* e o humor agressivo e o humor autodestrutivo.

O estudo desenvolvido por Jreige (2011) revela que as estratégias de *coping* mais utilizadas são a procura de suporte social, a aceitação de responsabilidades, o evitamento, planeamento da resolução do problema e avaliação positiva, tendo encontrado diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias adotadas por homens e mulheres apenas no que se refere à estratégia de procura de suporte social, revelando ser superior nas mulheres docentes do ensino superior.

Outro estudo sobre a perceção de stresse dos professores do ensino superior e as estratégias de *coping* foi desenvolvido numa universidade privada da Arábia Saudita. Os resultados do estudo apontam para as seguintes estratégias de *coping*: exercício, espiritualidade, gestão do tempo e despendimento de tempo com a família (Iqbal & Kokash, 2011). O exercício foi apresentado como uma estratégia comum à maioria dos professores, tendo os mesmos reportado que superaram o seu stresse através da prática de exercícios (tais como, jogos de interior, ginásio e aeróbica) e yoga. Cerca de metade da amostra participante no estudo indicou que segue o caminho da espiritualidade para lidar com o seu stresse. Do mesmo modo, os professores responderam que fazem uma gestão eficazmente do tempo através da atenção absoluta nas suas prioridades. Por último, os respondentes indicam que para lidar com stresse despendem tempo de qualidade com as suas famílias.

2.5. Savoring

A investigação na área do stresse, como já foi referido, tem-se centrado essencialmente no estudo do *distress* e nos estados psicológicos negativos, contudo, começa atualmente a observar-se um interesse crescente em conhecer e compreender as causas e as consequências do funcionamento positivo. Este aumento do interesse pela

vertente mais positiva do funcionamento humano decorre da crescente valorização da Psicologia Positiva (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000) e da nova conceptualização da saúde mental, considerada não apenas como a ausência de sintomas negativos mas também pela presença de sintomas positivos (OMS – Organização Mundial de Saúde). Já o trabalho desenvolvido por Bryant e Veroff em 1984 dava conta da ausência de “algo” na literatura, no domínio da saúde mental subjetiva, em geral. Os autores davam conta da inexistência de uma contrapartida positiva do processo de *coping* com o stresse, acreditando que se as pessoas fazem autoavaliações acerca das suas capacidades para lidar com experiências negativas nas suas vidas, elas certamente também devem fazer autoavaliações acerca das suas capacidades para desfrutar das experiências positivas (Bryant & Veroff, 2007).

Da investigação em torno do *coping*, sistematizada no ponto anterior, podemos referir que as pessoas utilizam diferentes tipos de estratégias de *coping* para lidar com o stresse, algumas destas podendo envolver a atenção ativa face aos aspetos agradáveis da vida, assemelhando-se ao *savoring*, mas tais mecanismos são visto na literatura acerca do *coping* como “respiradores” ou “sustentadores”, ou como formas de evitar o stresse, e não como formas de aumentar/prolongar as experiências positivas, para seu próprio benefício.

Deste modo, seguindo a corrente da Psicologia Positiva e cientes de que “a felicidade não consiste nas coisas em si, mas no prazer que temos delas” Bryant e Veroff (2007) propõem o conceito de *savoring*, sendo este conceptualizado como um processo subjacente à gestão de emoções positivas, que envolve a consciência e a regulação emocional, bem como o uso de indícios emocionais para orientar pensamentos e comportamentos. Bryant e Veroff (2007) definem *savoring* como o “processo através do qual as pessoas ativamente obtêm prazer e satisfação em relação à experiência positiva” (p. xiii).

Segundo Bryant e Veroff (2007), a palavra *savoring* tem origem no Latim “sapere” que significa conhecer. Assim, este conceito remete para uma forma de conhecimento, mais especificamente para o conhecimento que se adquire sobre os acontecimentos e experiências emocionais positivas da vida, estando relacionado com experiências sensoriais e associações cognitivas mais complexas.

Tendo em conta os modelos de *coping* e de regulação das emoções positivas, Bryant e Veroff (2007) propõem um novo modelo explicativo da regulação das experiências emocionais positivas, no qual conceptualizam o *savoring* como o

equivalente positivo do *coping* tal como havia sido definido anteriormente por Nelson e Simmons (2003).

Para Bryant e Veroff (2007), *savoring* é “um processo que vai para além da experiência do prazer e que engloba um nível de consciência elevado ou discernimento reflexivo ao nível individual” (p. 3). Os autores chamam a estas capacidades, capacidades de desfrutar (*savor*), que assume uma forma de controlo sobre as emoções positivas (Carvalho & Marques Pinto, no prelo). Este processo abarca a interação entre a pessoa e o seu ambiente, assim como a dinâmica interativa e transacional das emoções positivas geradas nessas interações. Desta forma, o *savoring* pode ser considerado como uma forma cognitiva de regular emoções, utilizada para manter e prolongar as experiências emocionais positivas (Carvalho, 2009).

Os processos de regulação dos afetos positivos são na sua essência distintos dos processos de regulação dos afetos negativos (Wood, Heimpel, & Michela, 2003), pelo que se pode afirmar que lidar com aspetos adversos é diferente de ser capaz de tirar prazer da vida (Carvalho, 2009).

O processo de *savoring*, segundo Bryant e Veroff (2007) assenta em três pressupostos fundamentais: 1) a existência de uma atenção consciente e centrada na experiência, e não apenas a experiência de prazer ou as várias gratificações do ego; 2) um sentido do imediato, de algo que acontece aqui e agora; e 3) a libertação face a necessidades sociais e de estima. O *savoring* possui, então, de acordo com Leitão (2010) três funções básicas: 1) Estender a experiência, através da utilização de estratégias que prolongam o impacto de eventos de curta duração na consciência das pessoas; 2) Intensificar a experiência no momento em que está a ocorrer, com a utilização de estratégias para intensificar o *savoring* (bloqueio da interferência de estímulos e foco da atenção no estímulo); e 3) Mudar o funcionamento do indivíduo para o *savoring* (passar a desfrutar da experiência de sentimentos positivos).

2.5.1. O Modelo de *Savoring* de Bryant e Veroff

A par da vivência de experiências positivas e/ou negativas, o indivíduo tenta regular as suas emoções, gerindo as experiências negativas e potenciando as experiências positivas. Assim, frequentemente o ser humano procura experienciar afetos positivos inerentes a sentimentos agradáveis, tais como a procura de felicidade e de alegria, visando o prolongamento dos mesmos (Wood et al., 2003).

De acordo com Fredrickson (1998) o afeto positivo é agente promotor do pensamento criativo, da capacidade de resolver problemas, da capacidade de autorregulação, dos comportamentos pro-sociais e contribui para a saúde física.

No sentido de compreender melhor a forma como se os acontecimentos positivos são vivenciados, e decorrente dos modelos de *coping* e de regulação das emoções positivas, Bryant e Veroff (2007) propõem um novo modelo para a sua compreensão, o Modelo de *Savoring* que pode ser representado graficamente, em termos conceptual, da seguinte forma:

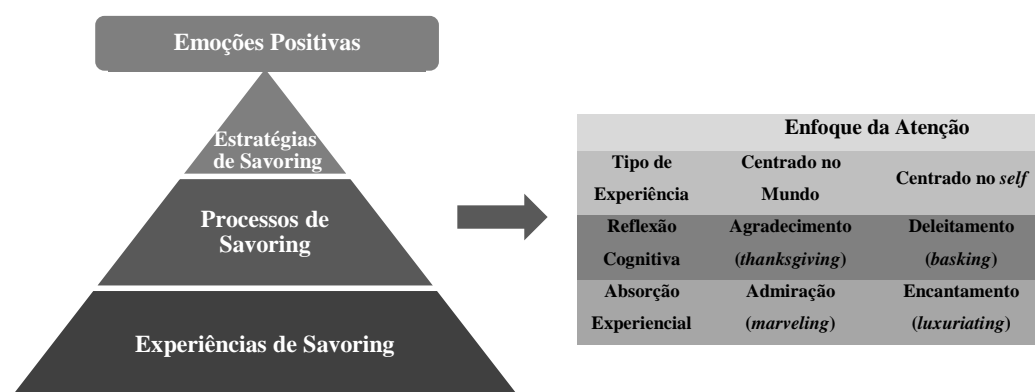


Figura 2. Representação gráfica do modelo conceptual do *savoring* de Bryant e Veroff (2007), traduzido para português por Carvalho, 2009

Na explicação da natureza do *savoring*, Bryant e Veroff (2007) utilizaram três termos conceptuais interrelacionados, cuja definição é importante para os especificar e distinguir clara e precisamente: as experiências de *savoring*, os processos de *savoring* e as estratégias de *savoring* (Figura 2). A um nível mais amplo, as experiências de *savoring* representam a totalidade das sensações, percepções, pensamentos, comportamentos e emoções de um indivíduo quando está desperto e aprecia um estímulo, um resultado ou acontecimento, em conjunto com as características ambientais e situacionais que o envolvem. Num nível intermédio, o processo de *savoring* diz respeito a uma sequência de operações mentais ou físicas que ocorrem ao longo do tempo e que transformam um estímulo positivo, resultado ou acontecimento, em sentimentos positivos aos quais a pessoa dá atenção e dos quais desfruta. A um nível mais “micro”, as respostas ou estratégias de *savoring* dizem respeito aos comportamentos ou pensamentos concretos que uma pessoa adota perante um estímulo ou experiência positiva; estas respostas comportamentais ou cognitivas moderam o

impacto dos acontecimentos positivos nas emoções positivas, ampliando ou diminuindo a sua intensidade, prolongando ou abreviando a duração dos sentimentos positivos (Bryant & Veroff, 2007).

O modelo apresentado por Bryant e Veroff (2007) baseia-se em dois modelos conceptuais, nomeadamente a Teoria do Nível Ótimo (Berlyne, 1966, cit. por Bryant & Veroff, 2007) e a Teoria Moderna da Expectativa-Valor (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002). A primeira sustenta a compreensão dos processos dinâmicos que ocorrem enquanto o *savoring* acontece, ou seja, as pessoas tendem a apreciar e desfrutar os estímulos que são moderadamente discrepantes, até ao momento em que deixam de o ser, e a segunda permite perceber os processos dinâmicos quando o *savoring* é escolhido como um objetivo ainda não alcançado, ou seja, de entre vários comportamentos, a pessoa tende a escolher aquele que permitirá alcançar os seus objetivos e que está mais próximo dos seus valores/crenças. Para Bryant e Veroff (2007) os valores dizem respeito aos objetivos individuais perante o desempenho de uma atividade e podem ser conceptualizados como incentivos (do ponto de vista situacional) ou como motivos (do ponto de vista disposicional). As expectativas dizem respeito à perceção sobre a probabilidade de atingir um determinado objetivo.

Partindo desta ideia geral, Bryant e Veroff (2007) retiram para o seu modelo três ideias-chave para compreender o que é que está na base da decisão para dar atenção ao prazer de uma determinada experiência: a natureza e a força dos incentivos individuais; os seus motivos gerais para dar atenção aos prazeres; e as suas expectativas em relação ao sucesso do processo de *savoring* relativamente a uma experiência positivamente.

O modelo de Bryant e Veroff (2007) baseia-se ainda na conceptualização de Lambie e Marcel (2002) sobre a consciência e a experiência das emoções, para explicar os vários processos e estratégias de *savoring*. Lambie e Marcel (2002) baseiam-se na distinção do foco de tenção em relação a uma experiência, que pode ser centrada no mundo ou no *self*. O enfoque no mundo diz respeito a qualquer parte do mundo (externo), ou seja, tudo o que não faz parte do *self*. O enfoque no *self* inclui a experiência centrada mundo interno, nomeadamente os pensamentos, os sentimentos, os comportamentos e, também as sensações físicas (Lambie e Marcel, 2002). Desta forma, para Bryant e Veroff (2007) os três conceitos apresentados no seu modelo surgem interrelacionados, na medida em que diferentes experiências de *savoring* desencadeiam diferentes processos de *savoring*, os quais incluem diferentes tipos de respostas de *savoring* na moderação de diferentes emoções positivas.

No que se refere às experiências de *savoring* que se pode vivenciar, Bryant e Veroff (2007) referem que, para além das experiências sensoriais, se pode desfrutar de um estado psicológico, sem que exista uma relação clara do mesmo com um dos sentidos, podendo existir várias associações cognitivas quando se vivencia um acontecimento sensorial. Para além disto, também se pode apreciar algo sem nenhuma característica sensorial, como por exemplo, desfrutar da leitura de um romance, ou mesmo as experiências simultâneas vividas num encontro de família (Carvalho, 2009).

A intensidade com que é vivido o prazer de uma experiência positiva e a atenção em relação aos afetos positivos pode ser influenciada por diversos aspetos, de acordo com Bryant e Veroff (2007) nomeadamente, pela capacidade para reduzir o stresse da experiência e pela sua complexidade, no caso da intensidade, e pelo peso relativo das outras opções, pela atenção a novas situações, pela atenção a situações desafiantes, pela atenção a situações incertas, pela personalidade e pelas experiências doces/amargas, no que diz respeito à atenção em relação aos afetos positivos.

De acordo com Carvalho (2009) no processo de *savoring*, as pessoas centram a atenção na sua experiência subjetiva, o que permite que cada um considere a sua experiência como sendo mais do que os seus sentimentos impulsivos e sensações. Deste modo, a experiência de *savoring* pode ser sentida fora de nós mesmos (*savoring* centrado no mundo), o que pressupõe uma consciência dos sentimentos positivos que transcendem a experiência do *self* em que existe um sentido de comunicação com alguma coisa mais forte do que o *self*, mas também pode ser centrada em pensamentos, sentimentos ou sensações internas (*savoring* centrado no *self*) o que pressupõe a atenção focalizada no próprio, nomeadamente na personalidade, no comportamento, no talento e nos sentimentos positivos. (Bryant & Veroff, 2007).

No caso do *savoring* centrado no *self*, os estímulos positivos podem ser vistos como possuindo um poder magnético que atrai o observador e as pessoas experienciam as respostas emocionais positivas de forma involuntária e incontrolável e o controlo da experiência é externo em vez de ser interno (Carvalho & Marques Pinto, no prelo).

Bryant e Veroff (2007) sugerem que as pessoas tendem a dirigir a sua atenção para o mundo ou para o *self* como forma de otimizar as suas oportunidades e experiências de *savoring*. Assim, as vivências de *savoring* centradas no mundo e centradas no *self* não são mutuamente exclusivas, ou seja, na mesma experiência podem existir vivências de *savoring* centradas no *self* e no mundo simultaneamente, em momentos diferentes e também em relação a aspetos diferentes dessa mesma

experiência (Lambie & Marcel, 2002). Assim, os processos de *savoring* centrados no mundo e no *self* são os dois extremos de um continuum e descrevem a forma como se dirige a atenção para as experiências positivas (Carvalho, 2009).

De acordo com Carvalho (2009) quando se focaliza a atenção no mundo, tende-se a dar mais atenção às características positivas dos objetos do que às respostas emocionais, ocorrendo maioritariamente no início e no fim da experiência de *savoring*, uma vez que se procura estimular ou manter a resposta emocional. Assim, qualquer sinal que sugira que a experiência de *savoring* está prestes a terminar tende a aumentar a atenção dada às características positivas dos estímulos.

As experiências baseadas no *self* são mais dependentes do controlo pessoal, dirigindo as pessoas a sua atenção para dentro de si, de forma a intensificar ou manter as suas emoções positivas. Neste caso tende-se a dar mais ênfase ao esforço cognitivo para tentar otimizar o *savoring* centrado no *self*, em vez de manipular os objetos do ambiente (Bryant & Veroff, 2007).

Outro elemento fundamental do modelo de Bryant e Veroff (2007) diz respeito aos processos de *savoring*, que traduzem a necessidade de existir um tipo específico de consciência, identificada a partir das capacidades individuais para recontar a experiência positiva que foi desfrutada. Neste sentido, Bryant e Veroff (2007) definem quatro tipos de processos de *savoring*, nomeadamente, agradecimento (*thanksgiving*), admiração (*marveling*), deleitamento (*basking*) e encantamento (*luxuriating*), decorrentes do tipo de reflexão que uma pessoa faz sobre a experiência positiva, podendo ser uma reflexão cognitiva (aquelas que envolvem a elaboração mental) ou uma absorção experiencial (centram no comportamento sem reflexão cognitiva). Estes quatro processos de *savoring* diferem ao nível da facilidade com que se conseguem manter ao longo do tempo. Desta forma, é mais fácil prolongar a reflexão cognitiva do que a absorção experiencial, devido à habituação física (Carvalho & Marques Pinto, no prelo).

Os processos de *savoring* que dizem respeito ao agradecimento (*thanksgiving*) e ao deleitamento (*basking*) envolvem principalmente a reflexão cognitiva. Os processos de admiração (*marveling*) e encantamento (*luxuriating*) envolvem a absorção experiencial. O centro da atenção é colocado no *self* para o agradecimento e para a admiração e no mundo para o deleitamento (*basking*) e para o encantamento (*luxuriating*) (Bryant & Veroff, 2007).

O tempo em que ocorre a experiência afetiva em relação aos estímulos positivos também varia ao longo dos quatro processos de *savoring*. Assim, a admiração e o

encantamento (*luxuriating*) estão centrados no presente e nos estímulos positivos, ou no momento da ocorrência de um acontecimento, enquanto o agradecimento e o deleitamento (*basking*) ocorrem depois de um acontecimento positivo (Carvalho & Marques Pinto, no prelo).

Outro elemento fundamental no modelo de *savoring* é o conceito de crenças de *savoring*, que traduz o facto de que o experienciar um acontecimento positivo não é sinónimo de que a pessoa se sinta capaz de desfrutar (*savoring*) esse mesmo acontecimento, ou seja, de promover, intensificar e prolongar o prazer por sua vontade (Bryant & Veroff, 2007). Assim, para além da capacidade para sentir prazer, o indivíduo tem que acreditar que tem capacidade para regular, manipular e manter determinado acontecimento.

Bryant (1989) refere que as crenças sobre as capacidades para desfrutar podem envolver pelo menos três orientações temporais distintas. Deste modo, antes da ocorrência (antecipação) de um acontecimento positivo, podemos antecipá-lo de forma a gerar sentimentos positivos no presente. Durante a ocorrência (momento) de um evento positivo, podemos intensificar ou prolongar os sentimentos positivos através de pensamentos e comportamento específicos. Depois do término (reminiscência) de um acontecimento positivo, podemos olhar para trás e prolongar os sentimentos positivos. Assim, Bryant (2003) refere que os referidos processos temporais proporcionam um sentimento de controlo sobre as emoções positivas, que se traduz em crenças mais fortes em relação à capacidade para desfrutar.

Para além disto, apesar de existir um número ilimitado de acontecimentos que podem ser desfrutados, Bryant e Veroff (2007) consideram que há um número limitado de respostas envolvidas no *savoring*, ou seja, de estratégias de *savoring*. A maior parte das vezes, estas estratégias são utilizadas automaticamente e só se toma consciência da sua existência quando já se está a usá-las e podem ser utilizadas várias estratégias ao mesmo tempo.

2.5.2. Estratégias de *savoring*

De forma a sistematizar e operacionalizar as diferentes estratégias passíveis de serem utilizadas decorrente de um acontecimento positivo, Bryant e Veroff (2007) identificaram, nos diversos estudos que realizaram, dez categorias de estratégias, correspondentes a um conjunto de pensamentos e comportamentos ilustrativos da forma como as pessoas podem responder quando vivenciam um acontecimento positivo.

Destas estratégias, seis são respostas essencialmente cognitivas aos acontecimentos positivos (construção de memória, auto-congratulação, intensificação sensorial-preceptiva, comparação, consciência temporal e perceção de benefícios) e subentendem que a pessoa recorra à sua mente para construir memórias, admirar o *self*, concentrar-se, avaliar diferenças comparativas, refletir temporalmente e identificar aspetos positivos na sua vida (Carvalho & Marques Pinto, no prelo). O pensamento desmancha-prazeres é também uma estratégia cognitiva, mas é uma resposta negativa que inibe o processo de *savoring*. Os outros três tipos de resposta (comportamento manifesto, partilha com os outros e absorção) são estratégias comportamentais que traduzem a expressão de sentimentos positivos.

Importa de seguida dar a conhecer as características de cada uma das estratégias de *savoring*, de forma a descortinar o tipo de respostas a elas associadas.

Assim, a partilha com os outros desempenha um papel paralelo, relativamente às experiências positivas, àquele que o suporte social tem como estratégia de *coping*, para se lidar com o *distress*. Bryant e Veroff (2007) referem que na utilização desta estratégia não é necessário que a pessoa com quem se partilha a experiência esteja presente quando o acontecimento positivo acontece. Ou seja, o pensar em partilhar mais tarde a memória da experiência positiva é em si mesmo uma forma de *savoring*.

Apesar de, segundo Bryant e Veroff (2007) não existirem respostas definitivas na literatura que expliquem porque é que partilhar com os outros torna a experiência mais agradável, os autores sugerem algumas hipóteses:

- Observar os amigos ou familiares a desfrutar é por si só uma atividade prazerosa, e este desfrutar vicariante pode contribuir para o prazer do momento. Este aspeto sugere que quanto mais próximo se está emocionalmente da pessoa com quem se está a desfrutar do acontecimento positivo, mais se acha agradável a experiência positiva;

- Quando os outros estão presentes, eles podem assinalar aspetos prazerosos da experiência que o indivíduo por si só não teria notado, eles podem encorajar o mesmo a ter uma associação cognitiva mais extensa em relação a um estímulo positivo, e eles podem ajudar a prolongar a alegria dos momentos felizes partilhando e estimulando a reminiscência interpessoal e diretamente encorajando o indivíduo a ou a rir ou a sorrir;

- Os outros podem servir de modelos comportamentais de *savoring* ou podem encorajar ativamente o esforço cognitivo e comportamental do indivíduo para desfrutar por sugestão ou instrução direta;

- O desejo de partilhar as experiências com os outros pode motivar a pessoa a tomar consciência de um maior número de detalhes e sentimentos que não seriam notados se assim não fosse;

- O indivíduo tem tendência a ser mais divertido na presença dos outros, tornando-o mais espontâneo, criativo, e mais expressivo quando está a desfrutar de uma experiência.

A construção de memória é um tipo de estratégias de *savoring* na qual as pessoas procuram dar atenção e reforçar os aspetos positivos considerados como mais agradáveis e retendo-os em memórias, através de fotografias mentais, para mais tarde relembrares ou reinvocarem (Carvalho, 2009). Os dados de investigação de Bryant e Veroff (2007) demonstram que a capacidade para construir memórias está associada à capacidade para partilhar com os outros e que as memórias positivas estão associadas a níveis de felicidade mais elevados (Bryant, Smart, & King, 2005).

Já a auto-congratulação é uma espécie de deleitamento (*basking*) cognitivo, ou seja, um tipo de autorreforço cognitivo através do qual o indivíduo se glorifica a si próprio e exalta o orgulho pessoal e a autossatisfação na resposta às experiências positivas (Bryant & Veroff, 2007).

As respostas presentes na intensificação sensorial-percetiva dizem respeito à intensificação do prazer através do enfoque em determinados estímulos concomitantemente com o bloqueamento de outros (Bryant & Veroff, 2007). Assim, alguns estímulos sensoriais podem interromper o fluir da experiência positiva e podem enfraquecer o *savoring*, pelo que bloquear as distrações pode favorecer o *savoring* ao dirigir a atenção para os aspetos agradáveis da experiência (Carvalho, 2009).

Já a comparação cognitiva tem um carácter social, na medida em que a comparação é feita face aos outros, podendo aumentar a experiência de *savoring* se for criado um contraste para baixo, ou seja, se o indivíduo ao comparar vai avaliar não o que se tem mas o que não tem (Carvalho, 2009). Contudo, o excesso de comparação pode diminuir a capacidade de desfrutar os afetos positivos e pode “minar” o prazer. Assim, para potenciar o *savoring*, é necessário que o indivíduo seja seletivo nas comparações descendentes, temporais e contrafactuais (Bryant & Veroff, 2007).

A absorção consiste num tipo particular de estratégias de *savoring* e é semelhante à noção de experiência de fluir (*flow*) ótima proposta por Csikszentmihalyi (2002) no que diz respeito à ausência de autoconsciência, perda da noção de tempo e espaço. Esta estratégia envolve o evitamento deliberado da reflexão cognitiva e da associação

intelectual, a favor de uma focalização na experiência do acontecimento positivo durante a sua ocorrência (Bryant & Veroff, 2007). Algumas pessoas preferem não pensar sobre os seus sentimentos enquanto decorre o acontecimento positivo, enquanto outras preferem refletir e fazer associações mentais durante o desenvolvimento do evento positivo (Bryant & Veroff, 2007).

O comportamento manifesto refere-se a respostas de expressão comportamental e inclui as manifestações físicas dos sentimentos através das quais as pessoas expressam a alegria, a excitação, o entusiasmo, dançando, saltando, rindo alto, ou fazendo sons de apreciação. Este tipo de resposta pode ser reflexo, automático, ou deliberado (Carvalho, 2009).

Outra estratégia de *savoring* puramente cognitiva, a consciência temporal, requer uma realização consciente da passagem do tempo. As pessoas, quando utilizam este tipo de estratégia, lembram-se do que aconteceu num determinado momento ou pensam no momento em que um acontecimento positivo vai acontecer e conscientemente desejam que o momento se prolongue. As pessoas podem, deliberadamente lembrar-se que as suas experiências positivas são transitórias e que vale a pena serem desfrutadas no aqui e agora (Bryant & Veroff, 2007).

Por seu lado, a perceção de benefícios requer que a pessoa reflita sobre os benefícios pessoais, identificando a sua fonte, promovendo a qualidade afetiva das experiências de *savoring* (Bryant & Veroff, 2007).

Podemos associar o pensamento desmancha-prazeres ao conceito de *dampening* (amortecimento), na medida em que, tal como referem Wood e colaboradores (2003), o *savoring* e o *dampening* não são meramente opostos um do outro e que alguns índices de *savoring* são preditos por um conjunto diferente de variáveis de *dampening* e *joy killing* (desmancha prazeres). Assim, ao contrário de todas as outras estratégias, esta diminui o *savoring*. Este é um processo que consiste em evitar as cognições e que diminui e acaba com o prazer (Bryant & Veroff, 2007). Por exemplo, existe evidência de que pessoas com baixa autoestima tendem a evitar mais as emoções positivas do que aquelas com elevada autoestima (Wood et al., 2003) e que a utilização destas estratégias é influenciada por aspetos culturais, na medida em que diferentes culturas têm diferentes ideologias sobre como as emoções devem ser experienciadas (Miyamoto & Ma, 2011).

Capítulo II – A satisfação no trabalho

1. Definição de satisfação no trabalho

É comumente referido na literatura que a satisfação no trabalho é um dos temas mais discutidos no âmbito do comportamento organizacional (Alves, 2010; Azevedo, 2012; Miguez, 1987; Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007; Santos, 2012; Seco, 2002; Spector, 1997; Zhu, 2013). Entre 1900 e 2000 mais de 5.000 estudos relevantes sobre a satisfação no trabalho foram publicados (Pereira, 2005), permanecendo atual o interesse em torno desta temática. No geral, foram sendo realizados inúmeros estudos que visaram identificar os preditores de satisfação e apreender como as organizações podem manter as pessoas satisfeitas no seu ambiente de trabalho, acreditando que a saúde das organizações depende da satisfação que os trabalhadores retiram do seu trabalho (Wood, 1976, cit. por Pereira, 2005), que quando as pessoas se sentem bem, o trabalho corre melhor, que existe uma relação entre satisfação e o empenho (baixa satisfação/ baixo empenho) e uma relação recíproca entre o empenho e as intenções de abandono (baixo empenho conduz a maiores intenções de abandono, o que por sua vez conduz a menor empenho) (Elangovan, 2001). Segundo Spector (1997), trabalhadores insatisfeitos demonstram uma tendência a serem menos produtivos ou mesmo a serem agressivos no local de trabalho. Por outro lado, conclui ainda Spector (1997), a satisfação no trabalho contribui, igualmente, para a diminuição de problemas de saúde e dos custos que lhe são inerentes. A satisfação no trabalho elevada leva, ainda, a um aumento da produtividade, a um baixo absentismo, a uma baixa rotatividade (Hackman & Oldman, 1980), e a um comprometimento dos trabalhadores para com a organização (Locke, 1976). Assim, podemos afirmar que a (in)satisfação no trabalho tem uma poderosa influência no desempenho profissional e organizacional. De uma maneira geral, a sociedade beneficia do facto de as pessoas se sentirem satisfeitas com o seu trabalho, na medida em que a satisfação no trabalho contribui para a satisfação na vida (Judge & Hulin, 1993; Pereira, 2005), objetivo pessoal que todos tentamos atingir.

Os estudos em torno da satisfação no trabalho foram-se tornando mais específicos nomeadamente no que concerne aos contextos organizacionais estudados e às ocupações consideradas, das quais destacamos a docência. A importância da investigação da satisfação profissional dos docentes é decorrente do facto da organização escolar ser, de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, uma das mais relevantes, na medida em que, de alguma forma, a mesma irá ter influência sobre todas as outras (Teixeira, 1995).

A satisfação no trabalho tem sido ainda associada ao stresse ocupacional, sendo considerada ora como uma consequência da existência de níveis adequados de stresse (Mota-Cardoso et al., 2002; Travers & Cooper, 1996), ora como um fator de prevenção das condições que conduzem ao mesmo (Ferreira, Fernandes, Haase, & Santos, 2009).

São inúmeras as definições existentes na literatura do conceito de satisfação no trabalho, sendo possível categorizá-las considerando diferentes perspetiva. Por um lado, existem autores que se referem à satisfação como um estado emocional (Locke, 1976). Outros autores definem o conceito de satisfação no trabalho como uma atitude generalizada em relação ao trabalho (Beer, 1964, cit. por Munana, 2010; Gonçalves, 1995; Peiró, 1986).

Para Locke (1976) a satisfação no trabalho é como “um estado emocional agradável resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho e que resulta da perceção da pessoa sobre o que o satisfaz ou permite a satisfação de seus valores mais importantes no trabalho” (p. 33). Assim, a forma como o indivíduo percebe, valoriza e avalia os aspetos do trabalho determina a satisfação do mesmo com o trabalho.

De acordo com Gonçalves (1995), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo.

Segundo Spector (1997), a satisfação no trabalho refere-se “ao que as pessoas sentem sobre o seu trabalho e as suas diferentes dimensões” (p. 10), constituindo-se como uma atitude geral em relação ao trabalho, que envolve uma avaliação cognitiva e afetiva (Ferreira et al., 2009).

Brief (1998, cit. por Pina e Cunha et al., 2007, p. 86) define a satisfação no trabalho como “um estado emocional expresso através da avaliação afetiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade”.

De acordo com Alves (2010)

A satisfação no trabalho corresponde à atitude geral da pessoa perante o seu trabalho e envolve várias vertentes: as atividades desempenhadas; a interação entre colegas e superiores hierárquicos; o seguimento de determinadas regras, normas e políticas organizacionais; o alcance de objetivos e as condições de trabalho (p. 55).

Assim, podemos afirmar que a satisfação profissional é um conceito muito complexo refletindo um critério subjetivo, podendo alguém sentir-se satisfeito em

determinada situação, enquanto outro se poderá sentir insatisfeito. Para além disso, tem uma componente afetiva e outra cognitiva, traduzindo, igualmente, uma componente mais pessoal (ou psíquica) e outra mais social. Podemos concluir que, o conceito de satisfação profissional é um constructo que visa dar resposta a um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão.

2. Teorias explicativas da satisfação no trabalho

A satisfação no trabalho começou a ser objeto de estudo a partir do momento em que o modelo taylorista da gestão científica do trabalho foi posto em causa e se passou a valorizar o fator humano nas organizações, decorrente da escola das relações humanas de Elton Mayo. Os primeiros estudos sobre o tema centravam-se assim, na fadiga dos trabalhadores, tentando encontrar soluções para esse problema, enfatizando o papel das condições físicas de trabalho bem como do salário. Mas rapidamente foi possível observar que as estratégias encontradas para diminuir a fadiga dos indivíduos no local de trabalho, tais como as pausas e os incentivos do “salário à peça”, acabavam por deixar de ter efeito. O enfoque passou então a ser colocado nas atitudes dos trabalhadores, ou seja, passou a acreditar-se que a percepção que eles têm relativamente à sua situação laboral influencia a forma como reagem ao trabalho – “*workers have minds*” (Locke, 1976, p. 1299). A escola das relações humanas, que se desenvolveu a partir dos anos 30 do século XX, defendia que o dinheiro não desempenhava um papel fundamental na satisfação dos trabalhadores e na produtividade dos mesmos. Decorrente da investigação desenvolvida por Elton Mayo, entre 1924 e 1933, nas instalações da *Western Electric*, em Hawthorne, passou a considerar-se então que as relações sociais (boa supervisão, boas relações com a hierarquia e grupos de trabalho coesos) constituíam o fator decisivo na definição das atitudes, já que os trabalhadores privilegiariam mais esta dimensão em detrimento da financeira (Pina e Cunha et al., 2004), e o elemento psicossocial, no estudo do comportamento, ganha aqui evidência. Assim, desde os anos 30 do século XX diversos investigadores têm realizado estudos sobre o tema da satisfação no trabalho, associando a relevância dos mesmos ao ambiente de trabalho e à saúde do trabalhador (Marqueze & Moreno, 2005). A partir deste momento, a satisfação profissional tem sido então considerada de extrema importância e assiste-se a uma transição entre abordagens, deixando de se encarar os

trabalhadores como meros atores para se olhar para estes como seres reflexivos relativamente à sua própria realidade.

De acordo com a literatura, podemos identificar duas grandes categorias que sistematizam as teorias acerca da satisfação no trabalho (Campbell, Dunnette, Lawlar, & Weick, 1970, cit. por Miguez, 1987; Locke, 1976):

- Teorias do conteúdo, estas teorias que tentam identificar quais as necessidades a satisfazer para que se obtenham níveis positivos de satisfação no contexto de trabalho (Miguez, 1987). Estas teorias procuram conhecer as regularidades existentes ao nível do ser humano, relativamente aos motivos ou necessidades fundamentais que impulsionam o comportamento. No entanto tal pretensão de regularidade nem sempre acontece na prática. Enquadram-se nesta categoria as teorias da hierarquia das necessidades de Maslow (formulada em 1954), dos fatores motivacionais e higiénicos de Herzberg, Mausner e Snyderman (formulada em 1959) e a teoria dos motivos de McClelland (formulada em 1961) (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001; Seco, 2002);

- Teorias processuais, nestas teorias a atenção é centrada na interação entre as necessidades, valores, expectativas e as diversas características do trabalho (remuneração, segurança e condições de trabalho). O grau de satisfação surge como função da maior ou menor distorção entre os dois tipos de variáveis mencionadas (Miguez, 1987). Estas teorias assumem que as pessoas são diferentes quanto ao que as motiva e que as suas motivações variam com o tempo e com as circunstâncias. Assume-se aqui também que a satisfação no trabalho representa uma resposta emocional agradável, que resulta da perceção que o indivíduo tem de que o trabalho que desempenha permite a concretização dos seus valores profissionais mais importantes. Enquadram-se nesta categoria a teoria da equidade de Adams (formulada em 1963), a teoria das expectativas de Vroom (formulada em 1964), as teorias da discrepância associadas ao nome de Locke (formulada em 1969, 1984), o modelo das características do trabalho de Hackman e Oldham (formulada em 1975) e a teoria da adaptação ao trabalho de Dawis e Lofquist (formulada em 1984) (Ferreira et al., 2001; Seco, 2002).

A esta categorização, alguns autores acrescentam a teoria do processamento social da informação de Salancik e Pfeffer (formulada em 1977, 1978) e a teoria dos eventos situacionais desenvolvida por Quarstein, McAfee e Glassman (formulada em 1992), agrupadas numa abordagem situacional (Ferreira et al., 2001; Ferreira et al., 2009; Pereira, 2005). As abordagens situacionais consideram os fatores situacionais enquanto determinantes da satisfação no trabalho.

Passamos a fazer uma breve apresentação de cada uma das teorias explicativas da satisfação no trabalho, sistematizadas previamente.

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow caracteriza-se por identificar 5 categorias de necessidades básicas do Homem (fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização) que se organizam de forma hierárquica, sendo que os indivíduos só sentem uma necessidade quando está satisfeita a necessidade de nível imediatamente inferior (Dias, 2009).

A teoria dos fatores motivacionais e higiénicos de Herzberg, Mausner e Snyderman defende que as causas da satisfação no trabalho são diferentes das causas da insatisfação. Os fatores internos ou motivadores (trabalho em si, sucesso, promoção, reconhecimento e responsabilidade) são um grupo de fatores que levam à satisfação; por outro lado, os fatores externos, de ambiente ou de higiene (supervisão, relações interpessoais, condições de trabalho, políticas da empresa e salário) são aqueles que mais contribuem para a insatisfação no trabalho. Assim, podemos concluir que há diferentes fatores que geram a satisfação no trabalho e para impedi-la; daqui resulta que o oposto da satisfação no trabalho não é a insatisfação, mas a ausência de satisfação. Esta teoria constitui um contributo valioso no estudo da satisfação no trabalho, na medida em que veio ajudar a identificar as condições que têm mais probabilidade de motivar os empregados, ficando também esclarecida a importância da própria tarefa e do seu conteúdo como fonte de motivação (Dias, 2009).

Segundo a teoria dos motivos de McClelland, existem três necessidades consideradas as mais importantes para compreender a satisfação com trabalho, nomeadamente, a necessidade de realização (enquanto desejo de quere ser excelente, esforçando-se e empenhando-se para ser bem sucedido); a necessidade de poder (enquanto desejo de influenciar e controlar o comportamento dos outros); e a necessidade de afiliação (enquanto desejo de estabelecer relações interpessoais amigáveis e próximas) (Seco, 2002). Estas necessidades são, segundo McClelland (cit. por Seco, 2002), apreendidas no contexto das experiências de vida dos indivíduos.

Quanto às teorias processuais, começamos por especificar a teoria da equidade de Adams que é fundamentada pelos processos cognitivos percecionados pelos indivíduos em situações profissionais e pressupõe que os trabalhadores comparam os seus contributos para a organização, de acordo com o que dela recebem. Significa que a satisfação no trabalho será menor, quanto mais os trabalhadores considerarem que existe

uma desigualdade entre o seu contributo pessoal e a remuneração recebida (Pocinho & Fragoeiro, 2012).

A teoria das expectativas de Vroom realça que o processo motivacional não depende apenas dos objetivos individuais, mas também do contexto de trabalho em que o indivíduo está inscrito. A teoria da Expectativa analisa os mecanismos motivacionais baseando-se em cinco conceitos (Seco, 2002): os resultados (aspetos tangíveis ou intangíveis que a organização proporciona ao trabalhador como contrapartida pelo seu trabalho), a valência (representa a ligação entre objetivo a ser atingido e o valor que este objetivo tem para o indivíduo, ou seja, se ele é relevante, importante ou não), a instrumentalidade (reflete a perceção pessoal do grau de relação entre o desempenho e o resultado alcançado), a expectativa (é aquilo que um indivíduo acredita ser capaz de fazer, após empreender um esforço) e a força (constitui a quantidade de esforço ou de tensão existente no interior da pessoa, capaz de a motivar). Em termos práticos, esta teoria sugere que um funcionário se sente motivado a despende um grau de esforço elevado quando perspetiva que tal facto irá resultar numa boa avaliação de desempenho; que a boa avaliação de desempenho lhe vai permitir obter recompensas organizacionais, tais como, aumento de salário ou promoção; e que estas recompensas vão atender aos seus objetivos pessoais.

A teoria da discrepância de Locke baseia-se na ideia de que a satisfação no trabalho resulta da existência de uma congruência entre os valores e as necessidades individuais, e os valores que podem ser alcançados através do desempenho de uma função (Ferreira et al., 2001). Considerando as várias dimensões do trabalho, Locke (1976) apresenta três elementos fundamentais que enquadram o processo de discrepância: a satisfação com as dimensões do trabalho (avaliação afetiva, de natureza subjetiva, das múltiplas dimensões do trabalho do ponto de vista do trabalhador); a descrição das dimensões (perceções isentas de afetos, de natureza objetiva, e que se focalizam em experiências relacionadas com as especificidades do trabalho); a relevância das dimensões (importância que aquelas têm para o trabalhador, ou seja, compete ao indivíduo a avaliação da importância de cada uma das facetas da função que desempenha para o seu grau de satisfação). Assim, a teoria fundamenta-se na discrepância e na importância das dimensões do trabalho em resultado da avaliação objetiva e subjetiva de cada trabalhador relativamente às várias dimensões do trabalho (Pereira, 2005).

O modelo das características do trabalho de Hackman e Oldham (1975) tem como pressuposto o facto de os indivíduos poderem ser motivados por via da motivação intrínseca que resulta do desempenho das tarefas. O modelo das características da função sugere que existem cinco dimensões do trabalho que produzem estados psicológicos críticos no trabalhador e que resultam num conjunto positivo de resultados, sendo elas: a variedade de competências (grau de exigência e talentos no que respeita a competências, atividades e conhecimentos, para a realização de uma determinada tarefa), a identidade das tarefas (grau em que é requerida a execução de um trabalho onde se consegue identificar princípio e fim, onde o resultado é visível, onde o indivíduo consegue identificar esse trabalho como seu), o significado (impacto das tarefas para os trabalhadores, a organização e a sociedade, sendo que quanto maior o impacto maior o significado do trabalho), a autonomia (grau de liberdade e independência em termos de planeamento das tarefas e procedimentos a utilizar) e o feedback (forma como é transmitida de forma clara ao indivíduo, se a sua tarefa foi bem executada e quais os níveis de desempenho alcançados) (Hackman & Oldham, 1975).

A teoria da adaptação de ao trabalho de Lofquist e Dawis (1969) alicerça-se na interação entre o indivíduo e o ambiente de trabalho. Nesta teoria, a relação indivíduo e ambiente de trabalho assume uma perspetiva contínua e dinâmica, com os trabalhadores a procurarem adaptar-se constantemente ao seu ambiente de trabalho. Esta constante adaptação tem como pano de fundo a correspondência entre as características individuais e as características próprias do ambiente de trabalho, destacando-se dois tipos de correspondência (Ferreira et al., 2001). Uma, que recebeu a designação de resultados satisfatórios, caracteriza-se pelo grau de correspondência entre atributos individuais – as capacidades e competências próprias – e as exigências da função. E um outro, relativo ao grau de correspondência entre o contexto de trabalho e as necessidades e valores individuais. Esta teoria assume os seguintes pressupostos:

1- A adaptação da pessoa ao trabalho resulta dos níveis dos resultados satisfatórios e da satisfação do indivíduo em relação ao trabalho;

2- Os resultados satisfatórios dependem da relação entre as competências e capacidades individuais, e as competências e capacidades necessárias para o desempenho da função, implicando uma relação entre o sistema de recompensas e as necessidades individuais;

3- A satisfação no trabalho depende da relação entre as necessidades individuais e o sistema de recompensas, implicando a relação entre as competências individuais e as competências requeridas;

4- As relações entre resultados satisfatórios e as competências requeridas pela função são medidas pela satisfação no trabalho;

5- As relações entre a satisfação no trabalho e as necessidades reforçadas são medidas pelos resultados satisfatórios;

6- Os níveis inadequados de satisfação ou de resultados satisfatórios podem contribuir para a saída do indivíduo da organização (despedimento ou abandono da organização).

Segundo Pereira (2005), o enfoque da teoria da adaptação ao trabalho centra-se no facto de considerar a satisfação no trabalho como resultado do grau de adaptação, ao nível individual, entre as necessidades e os valores que o trabalhador procura por via do desempenho de uma determinada função, e o que efetivamente acontece a este nível.

A teoria do processamento social da informação de Salancik e Pfeffer representa uma das teorias inerentes à abordagem situacional no estudo da satisfação no trabalho e segundo esta, o trabalhador percebe determinado estímulo, proveniente do seu ambiente de pertença em conjunto com a influência social do meio em que se move, desencadeando um processo de formação de atitudes e a emergência das necessidades individuais. Desta forma, as pessoas procuram adaptar as atitudes e os comportamentos ao seu contexto social e às suas vivências, passadas e presentes (Ferreira et al., 2001; Pereira, 2005). Esta teoria aponta ainda para três fatores dos quais dependem as atitudes e as necessidades, nomeadamente, as perceções individuais e a avaliação da situação de trabalho; o contexto social que fornece informação sobre as atitudes consideradas adequadas; e a percepção que o indivíduo tem acerca das razões que o conduziram a manifestar determinados comportamentos no passado, com base em fatores por ele não controlados. A satisfação no trabalho passa, assim, a considerar-se como resultante do processo de influência social bem como um fenómeno que teve a sua origem num contexto social (Ferreira et al., 2001; Pereira, 2005).

Por último, a teoria dos eventos situacionais de Quarstein, McAfee e Glassman salienta que a satisfação no trabalho resulta de dois fatores: por um lado, os relativos às características situacionais (dimensões do trabalho que podem ser analisadas pelos indivíduos no desempenho das suas funções, e até antes mesmo de a aceitarem, como por exemplo, o salário, as oportunidades de crescimento pessoal e profissional, as

condições do trabalho, as políticas da empresa) e, por outro, os concernentes aos eventos situacionais (ocorrências durante o desempenho da função). Assim, partindo das primeiras expectativas e dos primeiros contactos que antecedem a ocupação da função, e ao longo do período de trabalho e na consequente ligação a uma determinada organização, apresentam-se situações percebidas pelos indivíduos como favoráveis ou, pelo contrário, como desfavoráveis (Ferreira et al., 2001; Pereira, 2005).

De acordo com Saane, Sluiter, Verbeek e Frings-Dresen (2003), somente o modelo apresentado por Hackman e Oldham (1975) descreve de forma explícita os fatores relevantes para a compreensão da satisfação no trabalho, nomeadamente a variedade de competências, a identificação da tarefa, o significado da tarefa, a autonomia e o feedback. Atualmente, diversos estudos têm visado apreender os fatores associados à satisfação no trabalho. Saane et al. (2003) apresentam uma categorização de fatores associados à satisfação no trabalho em onze domínios: conteúdo do trabalho; autonomia; desenvolvimento pessoal e profissional; recompensas; promoção; supervisão; comunicação; relações profissionais com os colegas; significação do trabalho; peso do trabalho (pressão temporal, tédio, problemas sociais, conflitos interpessoais e stresse); e exigências do trabalho.

3. Fatores implicados na satisfação no trabalho

Diversos estudos têm sido realizados no sentido de identificar os fatores inerentes à satisfação no trabalho. Um desses estudos foi proposto por Locke (1976) e sugere como fatores associados à satisfação no trabalho: o conteúdo das atividades desempenhadas, as oportunidades de promoção, o reconhecimento, as condições de trabalho, as relações com colegas, as características da supervisão e as políticas da organização (Locke, 1976).

Também, Spector (1997) sistematiza um conjunto de fatores, considerados como antecedentes da satisfação no trabalho. O autor divide estes antecedentes em duas grandes categorias, os antecedentes ambientais e os antecedentes pessoais. Quanto aos antecedentes ambientais da satisfação no trabalho, especificam-se as características do trabalho (variedade de habilidades, identidade da tarefa, significância da tarefa, autonomia, feedback do trabalho e complexidade global do trabalho), os constrangimentos organizacionais, as variáveis das funções, o conflito trabalho-família, o salário, o stresse ocupacional, a sobrecarga de trabalho, o controlo percebido e o horário de trabalho (flexibilidade, turnos longos, turnos noturnos, trabalho em part-

time). Quanto aos antecedentes pessoais da satisfação no trabalho são identificados aspetos inerentes aos traços de personalidade (locus de controlo e afetividade negativa) e o fit entre a pessoa e o trabalho⁴.

Segundo Peiró (1986), existem vários fatores relativamente estáveis e consistentes relacionados com a satisfação no trabalho nomeadamente a satisfação intrínseca, a satisfação com a supervisão, a satisfação com a organização e a direção da mesma a satisfação com as condições de trabalho físicas e psicológicas, a satisfação com as recompensas e orientações e a satisfação com o reconhecimento através de feedback verbal.

Williams e Cooper (1998) apresentam como fatores inerentes à satisfação no trabalho aspetos associados à organização (modo como esta está estruturada e como funciona) e aspetos associados ao trabalho (tarefas e funções desempenhadas).

Tamayo (2000) apresenta a satisfação no trabalho como uma variável multidimensional que engloba aspetos tais como: salário, colegas, supervisão, oportunidades de promoção, benefícios, condições de trabalho, progressão na carreira, estabilidade no trabalho, desenvolvimento pessoal e quantidade de trabalho.

À semelhança do que foi apresentado por Spector (1997), Saane et al. (2003), sugerem como os fatores relacionados com a satisfação no trabalho o conteúdo do trabalho (complexidade ou desafio do trabalho exercido), a autonomia (controlo sobre as decisões tomadas na realização das tarefas), o desenvolvimento pessoal e profissional, as recompensas (p. ex. salário), a promoção (possibilidade de progressão na carreira), a supervisão (apoio e reconhecimento demonstrados pelo supervisor), a comunicação e existência de feedback, as relações profissionais com os colegas, a significação do trabalho, o peso do trabalho (perceção subjetiva de pressão temporal) e as exigências profissionais (realização de trabalho extraordinário involuntário).

Mais recentemente Ngo (2009) salienta como fatores associados à satisfação no trabalho a compensação e benefícios, a promoção e formação, as tarefas de trabalho, os colegas de trabalho e a supervisão.

⁴ No que se refere ao ajustamento pessoa-ambiente profissional e a sua relação com a satisfação profissional, podemos referir o modelo já apresentado anteriormente de Lofquist e Dawis (1969). Neste modelo, a satisfação é definida como um afeto ou emoção decorrente da avaliação pessoal da situação. O ajustamento entre necessidades, competências e capacidades pessoais e os requisitos organizacionais promove a satisfação e se esta é atingida decorrerá uma melhor performance (Herr et al., 2004), em que o trabalho é mais do que realizar um conjunto de tarefas, é também um lugar para interação humana e reforço psicológico, aspetos que terão talvez mais influência na satisfação que o mero desempenho das tarefas.

4. Efeitos potenciais da satisfação no trabalho

Muitos efeitos da satisfação no trabalho têm sido hipotetizados na literatura como resultado da satisfação ou insatisfação no trabalho. Estes incluem a performance no trabalho, comportamento de cidadania organizacional, o turnover e o absentismo, a satisfação com a vida, o *burnout*, a saúde física e o bem-estar psicológico e o comportamento contraprodutivo (Spector, 1997).

No que diz respeito à performance no trabalho os estudos realizados sugerem a existência de correlações significativas entre esta e a satisfação no trabalho, traduzindo o facto de que as pessoas que estão felizes com o seu trabalho estarão mais motivadas, trabalham mais e portanto terão uma melhor performance (Spector, 1997) e que os trabalhadores com melhores performance são melhor recompensados e consequentemente sentir-se-ão mais satisfeitos com o seu trabalho (Jacobs & Solomon, 1977).

De acordo com diversos estudos o comportamento de cidadania organizacional (p. ex., ser pontual, ajudar os outros, fazer sugestões para melhoras as coisas, não desperdiçar tempo no trabalho) está intercorrelacionado com a satisfação no trabalho (Organ & Ryan, 1995).

O turnover e o absentismo surgem como “comportamentos de retirada”, que traduzem a ideia de que aqueles que não gostam do seu trabalho irão evitá-lo, permanentemente ou temporariamente (Spector, 1997).

Relativamente à satisfação com a vida, Spector (1997) salienta que o trabalho e o contexto fora do trabalho são ingredientes importantes na compreensão das reações das pessoas em relação ao trabalho, na medida em que a maior componente da vida das pessoas que estão empregadas é o trabalho. Deste modo, podemos prever correlações positivas entre a satisfação com a vida e a satisfação no trabalho, que na prática são demonstradas por diversos estudos (Judge & Hulin, 1993; Pereira, 2005).

No que se refere ao *burnout*, este é considerado um estado emocional/psicológico de *distress* experienciado no trabalho. Segundo Spector (1997), a teoria subjacente ao fenómeno do *burnout* propõe que um indivíduo que se encontra num estado de *burnout* experiencia sintomas de exaustão emocional e baixa motivação no trabalho, identificando diversos estudos que apontam para correlações significativas entre o *burnout* e a satisfação no trabalho, em que trabalhadores insatisfeitos tendem a apresentar elevados níveis de *burnout*.

Quanto à saúde física e ao bem-estar psicológico, diversos estudos apontam para a influência das atitudes face ao trabalho na saúde física e psicológica, em que indivíduos que não gostam do seu trabalho tendem a experienciar consequências adversas em termos de saúde (Spector, 1997). Também os resultados do estudo desenvolvido por Warr (2003) sugerem que a satisfação no trabalho se relaciona com várias facetas do ambiente de trabalho, mas também com aspetos da personalidade dos trabalhadores. Aliás, o bem-estar em qualquer situação é afetado pelas atitudes das pessoas em relação ao conteúdo das tarefas e pela sua capacidade para as desempenhar.

O comportamento contraprodutivo consiste no oposto do comportamento de cidadania organizacional e consiste nas ações desencadeadas pelo trabalhador que intencionalmente ou não intencionalmente causam prejuízo à organização. Estes comportamentos podem ter subjacente diversas causas, mas frequentemente estão associados com a insatisfação e a frustração no trabalho (Spector, 1997).

A satisfação no trabalho apresenta-se como um elemento fundamental da sociedade em geral e do contexto laboral em particular, influenciando o sucesso da organização e dos seus colaboradores. Desta forma, torna-se fundamental que as organizações invistam em práticas que promovam a satisfação no trabalho dos indivíduos que nelas trabalham. Ngo (2009) refere algumas dessas boas práticas a serem implementadas pelas organizações: 1) a organização deve partilhar com os seus trabalhadores a sua missão, procurando conhecer simultaneamente a perspetiva dos seus trabalhadores, para que os mesmos se sintam parte integrante da organização e que utilizem as suas competências ao serviço do crescimento da organização; 2) a organização deve procurar contratar trabalhadores adequados, comunicando no momento da contratação as suas expectativas em relação aos mesmos; 3) a rotatividade em termos de funções deve ser uma prática regular, porque potencia o desenvolvimento do conhecimento e competências do trabalhador; 4) as recompensas dadas ao trabalhador devem ser adequadas; 5) deve ser implementado um sistema de avaliação do desempenho justo; 6) deve haver a implementação de programas de formação que possibilitem a progressão na carreira; 7) a supervisão deve ser apoiante e justa; 8) as relações entre colegas devem ser positivas; e 9) as condições gerais de trabalho não devem ser negligenciadas. Neste sentido, a avaliação regular e a promoção constante da satisfação no trabalho devem constituir as estratégias globais da organização (Ngo, 2009).

Capítulo III – O docente do ensino superior

1. A evolução do Ensino Superior

A história do ensino superior em Portugal remonta a muitos anos atrás, na medida em que o processo criação da Universidade Portuguesa é desencadeado a 12 de Novembro de 1288, a partir da célebre reunião de 27 eclesiásticos em Montemor-o-Novo. Este viria a ser concretizado com a Carta de D. Dinis em 1 de Março de 1290 e mais tarde com a Bula de Nicolau IV em 9 de Agosto do mesmo ano (Amante, 2007).

Até 1911, a história do ensino superior em Portugal confunde-se com a história da criação da própria universidade no mundo, em que Coimbra, a sua primeira universidade, foi criada logo após as pioneiras de Bolonha, Paris, Oxford e Salamanca (Ehrensperger, 2009). Assim, grande parte da história do ensino superior em Portugal traduz a presença, durante vários séculos, de uma única universidade, pois a segunda, a Universidade de Évora foi criada quase trezentos anos depois e as outras, apenas no século XX (Ehrensperger, 2009).

Os estatutos da Universidade em Portugal foram elaborados em 1653 mantendo-se inalterados até 1772, data da primeira verdadeira reforma, levada a cabo pelo Marquês de Pombal que manda elaborar os Novos Estatutos da Universidade (Amante, 2007).

No final do século XIX e início do século XX, emerge uma nova necessidade de reestruturação da Universidade e do ensino em geral que se traduz numa reforma significativa que ocorre através do decreto-lei de 24 de Dezembro de 1901 – “Bases para a Reorganização da Universidade de Coimbra”, seguida de uma reorganização do Curso Superior de Letras e, de outro decreto-lei, de 1907, que introduzia a autonomia (económica e pedagógica) dos institutos de instrução superior, referindo-se, neste caso aos existentes naquele momento: a Universidade de Coimbra, a Escola Politécnica de Lisboa, a Academia Politécnica do Porto, as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e do Porto e o Curso Superior de Letras (Ehrensperger, 2009).

De acordo com Magalhães (2004) as reformas ocorridas durante a Primeira República não se restringiram à criação de novas instituições, mas também se alargaram às remodelações de diversos planos de curso quer a nível superior quer a nível médio. A nova constituição universitária, decorrente da reforma de 1911, confere à Universidade uma natureza exclusivamente pública e um âmbito nacional e atribui-lhe finalidades de promover o ensino, a investigação científica e a prestação de serviços à comunidade.

Contudo, apenas nos anos 70, com a reforma do Ensino Superior do Ministro Veiga Simão, se iniciam alterações significativas ao nível do ensino superior, nomeadamente no que respeita à sua expansão e diversificação. O Decreto-lei nº

402/73, de 11 de Agosto, cria três novas Universidades, um Instituto Universitário e uma rede regionalizada de Institutos Politécnicos e de Escolas Normais Superiores, nascendo assim, formalmente em Portugal, o ensino superior não universitário (Amante, 2007).

O ensino superior politécnico, subsequente do ensino superior de curta duração, foi assim criado pela reforma Veiga Simão (com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho e o Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto), tendo sido consagrado em definitivo com a alteração da designação de “ensino superior de curta duração” para “ensino superior politécnico”, a partir do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, com “dignidade idêntica ao universitário” e com objetivos de formação superior específicos. Contudo, segundo Urbano (2011a, 2011b) a duração e o estatuto dos cursos oferecidos pelo ensino politécnico constituiu, desde logo, a grande diferença face ao universitário, com a predominância de oferta de bacharelatos apresentada pelo primeiro.

Um novo momento de mudança ocorre após o período revolucionário (1974-76), que afetou substantivamente o ensino superior devido à instabilidade instalada e à forte contestação estudantil que se sentiu no seio das universidades. Assim, a partir de 1976, o ensino superior em Portugal apresenta um forte desenvolvimento, quer ao nível do número de alunos, quer ao nível do número de instituições universitárias e politécnicas (Ehrensperger, 2009). É a partir dessa data que se vai dar início ao verdadeiro processo de expansão e diversificação do ensino superior, tomando-se definitivamente consciência da sua necessidade para o desenvolvimento do país (Amante, 2007). Nesse sentido, um conjunto vasto de medidas são apresentadas, nomeadamente:

- O lançamento de um novo modelo de Ensino Superior Politécnico como forma de expansão institucional do Ensino Superior;
- A enorme diversificação dos seus cursos que traduz a expansão quantitativa na generalidade das instituições universitárias;
- O aparecimento de um forte segmento de Ensino Universitário privado;
- A consolidação do desenvolvimento das novas universidades criadas em 1973 e aparecimento de outras universidades;
- O lançamento de ações de formação pós graduada;
- O gradual alargamento da autonomia universitária nas suas diversas vertentes;
- A generalização das restrições do acesso ao ensino superior através da adoção de um regime de *numerus clausus*;

- A maior internacionalização do ensino universitário e de todas as suas instituições, por força da integração europeia e da participação institucional nos programas comunitários para o ensino superior (Amante, 2007).

Portugal adere à Comunidade Económica Europeia em 1986 e neste período reconhece-se que o baixo nível educacional apresentado pelo país se traduz num obstáculo ao seu posicionamento no seio da referida comunidade. No mesmo ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 48/86, de 14 de Outubro) que estabelece a ligação do ensino superior, tanto universitário como politécnico, com o desenvolvimento económico, sustentado pelo objetivo de formar profissionais para o desenvolvimento da sociedade portuguesa (Urbano, 2011a, 2011b).

Assim, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 48/86, de 14 de Outubro)

O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica (art. 11, n.º 3, p. 3071).

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais (art. 11, n.º 4, p. 3071).

Em 1989 é removido o carácter eliminatório dos exames de acesso ao ensino superior que passavam a ser apenas classificatórios e sem a exigência de uma nota mínima, o que promoveu um crescimento muito rápido na procura e forte expansão do sector privado (Amante, 2007; Ehrensperger, 2009). No mesmo ano foram ainda elaborados os Estatutos do Ensino Superior Particular e Cooperativo, oficializados pelo Decreto-lei nº 271/89 de 19 de Agosto. Neste sentido, verifica-se um aumento significativo no número de alunos no ensino superior, passando de cerca de 157 mil alunos para cerca de 373 mil alunos no ano de 1999/2000 e é também a partir dessa década que o número de alunas no ensino superior ultrapassa o número de alunos (PORDATA, 2013).

Atualmente o sistema de ensino superior em Portugal é diversificado, contemplando o ensino universitário e o ensino politécnico, público e privado, constituído por um vasto conjunto de instituições em todo o país, sendo que no ano de 2011/2012, de acordo com a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência, apresentava um total de cerca de 390 mil alunos (PORDATA, 2013).

No início do século XXI inicia-se na Europa uma nova era do ensino superior e Portugal não foge à regra. A autonomia institucional é consolidada e até desenvolvida, assumindo, a questão da qualidade, lugar central nos debates e objetivos governamentais ao nível do ensino superior (Magalhães, 2004), como tentativa de encontrar soluções para a crise do ensino superior que já vinha a ser discutida e para dar resposta às novas exigências da sociedade, quer a nível tecnológico, quer a nível social ou cultural (Amante, 2007). A constituição da União Europeia decorre desta conjuntura de luta pela qualidade de vida de todos os cidadãos, que através da Declaração de Sorbonne (25 de Maio de 1998) alarga os seus princípios para o domínio do ensino superior, patente na construção de um espaço europeu de ensino superior (Amante, 2007).

No seguimento desta primeira iniciativa surge em 19 de Junho de 1999 a Declaração de Bolonha assinada pelos Ministros da Educação dos 29 países europeus⁵ e que tem como principal objetivo o estabelecimento até 2010 do Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros (Amante, 2007).

Assim, a adoção das medidas propostas para a reforma do Ensino Superior, no quadro do Processo de Bolonha, potenciaram a transformação das características e fronteiras dos sistemas de Educação Superior um pouco por toda a Europa. As principais premissas apontadas na Declaração de Bolonha, entretanto alteradas no decorrer do Processo, e consignadas nos documentos resultantes das reuniões e dos acordos de Ministros e outros órgãos e instituições, segundo Mendes (2010) centram-se especialmente:

⁵ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Confederação Suíça, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Látvia, Luxemburgo, Lituânia, Malta, Noruega, Países Baixos, República Eslovaca, República Checa, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia e Suécia.

- Na adoção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência, através da implementação do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- Na adoção de um sistema baseado em três ciclos de estudos, consolidados na reorganização dos graus e diplomas atribuídos;
- No estabelecimento de um sistema de créditos baseado no sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos);
- Na promoção da mobilidade de professores, estudantes, investigadores e administrativos pelos diferentes sistemas de Ensino Superior;
- Na promoção da cooperação europeia para a garantia da qualidade dos mecanismos, processos e resultados que com este novo modelo se visam implementar, por exemplo, através da disseminação de boas práticas e através do incentivo à construção de cenários que permitam a aceitação mútua de mecanismos de avaliação e acreditação/certificação;
- Na promoção de dimensões Europeias no Ensino Superior, através da criação de módulos, cursos e currículos com conteúdos, orientação e organização “europeus” (p. 12).

A adesão ao Processo de Bolonha por parte de Portugal, obrigou a reformas nas instituições de ensino superior e a uma reflexão profunda em torno dos seus objetivos, finalidades e práticas, no sentido de estas conseguirem uma maior eficácia e modernização que possam dar resposta aos princípios acordados pelos Estados que assumiram este compromisso (Amante, 2007). Neste sentido, em 22 de Fevereiro de 2005 foi aprovado o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro que aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro:

Nesta nova conceção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projeto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as atividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a atividades complementares com comprovado valor artístico, sociocultural ou desportivo (p. 1494).

De acordo com Amante (2007) os sistemas de ensino superior, na europa e particularmente o português incorreu na sua maior reforma de sempre. As instituições foram confrontadas com um espaço de tempo muito curto para se adaptarem a essa nova

realidade, cabendo ao Ministério da Ciência Tecnologia e do Ensino Superior (MCTES), criar as condições que permitissem tal adaptação.

Também ao nível da avaliação das instituições de ensino superior foram introduzidas alterações decorrentes dos objetivos definidos pelo Processo de Bolonha. Assim, até então, a avaliação centrava-se nos cursos pelo facto de ser, na altura, uma prática corrente em alguns países na Europa e por vir ao encontro das expectativas da opinião pública, em particular dos candidatos ao ensino superior, na medida em que os resultados da avaliação poderiam constituir aspetos importantes a ter em conta no momento da candidatura (Amante, 2007).

Posteriormente, o ensino superior começou a ser fortemente questionado, sendo notória a pressão sobre a Universidade para ajustar a investigação com a economia e para a valorização das áreas de formação mais próximas dos interesses do mercado de trabalho (Oliveira, 2011). Assim, a intrusão do mercado no sector público, em geral, e no ensino superior, em particular, coloca em causa o modo burocrático de estruturação e funcionamento das organizações públicas e proporciona a criação de ambientes de competição entre as universidades por alunos, por recursos financeiros e pelo acesso à informação, que estimulariam a busca da qualidade e da excelência.

É neste contexto de mudança que a Nova Gestão Pública (NGP) encontra as condições necessárias para se expandir em Portugal, que na área específica do ensino superior visa mudar a forma tradicional como os profissionais são regulados, na medida em que, desde a revolução democrática de 1974, a carreira académica é caracterizada por valores como emprego seguro, autonomia profissional e liberdade académica, razão pela qual a profissão académica era considerada uma profissão segura e com prestígio social. Assim, a mudança na natureza das relações entre as IES e o Estado, assim como o aparecimento de novos modelos de governação e gestão das IES, têm contribuído para restringir o poder dos académicos. Os valores académicos tradicionais competem agora com diversos valores e objetivos, os quais passam pela eficiência, pela racionalidade económica, pela utilidade, pela responsabilidade pública, empresariais e de qualidade (Amaral, 2008).

De acordo com Oliveira (2011) a utilização, por parte das IES, de académicos a trabalhar em “*part-time*” intensificou-se, contribuindo para um fosso cada vez maior entre este grupo e os académicos a tempo integral. A necessidade de aumentar o número de professores no ensino superior associou-se ao facto do número de estudantes ter aumentado substancialmente. Contudo, a contratualização a tempo parcial e a curto

prazo tornou-se numa política de gestão de recursos humanos cada vez mais usada na condução das instituições. E apesar de existir a possibilidade de passar de uma posição a tempo parcial para uma posição permanente, as oportunidades para o fazer são reduzidas, o que se traduz numa posição de relativa insegurança.

No seguimento destas novas políticas de gestão observa-se atualmente, nas instituições de ensino superior, uma presença mais acentuada de profissionais com estatutos diversificados. Por um lado, professores com estatuto *tenure*, i.e., “com status e reputação” que gozam de estatuto reforçado de trabalho e, por outro lado, professores que trabalham a tempo parcial e cujo status é incerto apesar de arcarem com as responsabilidades consideráveis no ensino. Para este último grupo, os constrangimentos na sua capacidade de desenvolver os seus próprios interesses académicos é seriamente limitado (Oliveira, 2011). Estes profissionais vivenciam ainda outros constrangimentos, nomeadamente, baixos salários, insegurança no trabalho, benefícios negligenciados e uma fraca possibilidade de integração na instituição onde trabalham.

Nos anos mais recentes o ensino superior, em Portugal, tem sido objeto de múltiplas mudanças. Entre as principais, é de referir que foi aprovado o Regime jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) através da Lei n.º. 62/2007, de 10 de Setembro e que foram alterados, em 2009 e 2010, os normativos legais que regulavam a carreira académica no ensino superior (Decreto-lei n.º. 205/2009, de 31 de Agosto; Decreto-lei n.º. 207/2009, de 31 de Agosto; Lei n.º. 8/2010, de 13 de Maio; Lei n.º. 7/2010, de 13 de Maio), que datavam de há cerca de três décadas (Ferreira, Machado, & Gouveia, 2012).

Assim, a Lei n.º. 62/2007 obrigou milhares de docentes a redigir novos estatutos das suas Universidades/Institutos Politécnicos, atualmente denominadas “Instituições do Ensino Superior” e das respetivas “Unidades Orgânicas”, implicando a participação de professores e alunos na gestão democrática das escolas (Pereira, 2010). Nesta linha de transições, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE optam por se transformar em fundações públicas com regime de direito privado. Já o Decreto-lei n.º. 205/2009, de 31 de Agosto e a Lei n.º. 8/2010, de 13 de Maio regulamentam o Estatuto da Carreira Docente Universitária, e o Decreto-lei n.º. 207/2009, de 31 de Agosto e a Lei n.º. 7/2010, de 13 de Maio o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

2. Função docente no ensino superior

Os docentes constituem atores fundamentais das instituições de ensino superior (IES), dado o papel que desempenham na prossecução da missão e dos objetivos das mesmas desempenhando vários papéis tais como desenvolver investigações, angariar fundos, publicar livros e artigos, participar em conferências científicas, criar redes de trabalho, ensinar, envolverem-se com a comunidade e com outras atividades propostas pela universidade, sendo expectável um alto nível de desempenho e de qualidade dos mesmos apesar das diversas tarefas, de forma a promoverem a sua reputação e o seu estatuto, assim como a da instituição onde exercem o seu papel (Oliveira, 2011).

As condições em que o trabalho académico é desenvolvido têm vindo a alterar-se, devido a constrangimentos financeiros, a necessidade de se ser mais competitivo, e uma maior diversidade em estudantes, sendo percecionadas, de uma forma geral, como negativas, pois a evidência empírica sugere a vivência de *distress* e a desqualificação (MacBeath, 2012), a perda de moral e a insatisfação com as condições de trabalho associada à desmotivação dos docentes (Ferreira et al., 2012), e a influência coerciva de novas pressões para os académicos abraçarem uma atitude mais comercial e empreendedora (Oliveira, 2011). De entre as alterações das condições de trabalho referidas destacamos uma maior flexibilidade patente numa maior dependência dos profissionais contratados a tempo parcial e o aumento da carga laboral do pessoal que trabalha a tempo inteiro.

Assim, o Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) que constituiu, nos finais dos anos 70, um marco central da atividade sindical e reivindicativa dos docentes universitários (Teodoro, 1994), regulamentado pela Lei da Assembleia da Republica, o Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, foi várias vezes alterada sendo a alteração mais recentemente decretada pelo Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Alterações ao Estatuto da Carreira Docente Universitária

	DL 448/79, de 13 Novembro	DL 205/2009, de 31 de Agosto
Tipo de carreira	Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico	Mantêm-se: Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico.
Categorias	Assistente Estagiário Assistente Professor Auxiliar Professor Associado Professor Catedrático	Professor Auxiliar Professor Associado Professor Catedrático
Contratação	Professores catedráticos e associados podem ser recrutados: por transferência; por concurso documental. Professores auxiliares são recrutados de entre: assistentes ou assistentes convidados ou professores auxiliares convidados habilitados com o grau de doutor ou equivalente. Os assistentes são recrutados de entre: assistentes estagiários ou assistentes convidados; outras individualidades. Os assistentes estagiários são recrutados por concurso documental.	Concurso Documental para todas as categorias.
Promoção	Transição automática entre carreiras.	Eliminado mecanismo de transição automática entre carreiras - exigência de concursos.
Vínculo	As categorias de Assistente Estagiário, Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático devem exercer funções em regime de tempo integral.	Regime de dedicação exclusiva.
Avaliação de Desempenho	Não previsto.	Regime de avaliação de desempenho constante de regulamento aprovado pelas IES - Periódica e obrigatória. (Tem efeito na contratação ou renovação de contrato e alteração do posicionamento remuneratório).

Fonte: Oliveira, 2011

O Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) entrou formalmente em vigor em 1981, através da aprovação do Decreto-lei n.º 185/81, de 1 de Julho. Em termos práticos, o referido estatuto só começa a ser aplicado em 1983, aquando da entrada em funcionamento das primeiras instituições politécnicas. Algumas alterações foram sendo feitas a este documento normativo, sendo a mais recente a decretada pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Alterações ao Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico

	DL 185/81, de 1 de Julho	DL 207/2009, de 31 de Agosto
Tipo de carreira	Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico	Mantêm-se: Docente Universitário e Docente do Ensino Superior Politécnico.
Categorias	Assistente Professor Adjunto Professor Coordenador	Professor adjunto Professor Coordenador Professor Coordenador Principal
Contratação	Os professores coordenadores são recrutados de entre os professores adjuntos com, pelo menos, três anos de serviço, seleccionados em concurso de provas públicas. Os professores adjuntos são recrutados de entre os assistentes com, pelo menos três anos de serviço na categoria, com grau de mestre ou equivalente, mediante concurso documental. Os assistentes são recrutados mediante concurso documental.	Concurso documental para todas as categorias.
Promoção	Transição mediante concursos.	Mantém-se a exigência de concursos.
Vínculo	As categorias de Assistente Estagiário, Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático devem exercer funções em regime de tempo integral.	Regime de dedicação exclusiva.
Avaliação de Desempenho	Não previsto.	Regime de avaliação de desempenho constante de regulamento aprovado pela IES - Periódica e obrigatória. (Tem efeito na contratação ou renovação de contrato e alteração do posicionamento remuneratório).

Fonte: Oliveira, 2011

No que concerne à carreira docente universitária, antes da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, a carreira docente comportava cinco categorias: assistente estagiário; assistente; professor auxiliar; professor associado; e professor catedrático. As duas primeiras eram pré-doutorais e as outras requeriam doutoramento. Paralelamente à carreira podiam ser contratados docentes convidados e docentes visitantes (professores de universidades estrangeiras) sendo equiparados a uma das categorias da carreira. Tratava-se de contratos efetuados à margem da carreira para

“individualidades nacionais ou estrangeiras de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cuja colaboração se revestia de interesse e necessidade inegáveis para a instituição (Decreto-lei n.º 448/79, de 13 de Novembro).

Os professores convidados eram recrutados por convite, baseado pelo menos em três pareceres subscritos. A decisão tinha de ser tomada por maioria absoluta dos membros do conselho científico. Os assistentes eram recrutados através de contratos, à margem do quadro, e os professores por nomeação, ou seja, com vínculo definitivo à função pública. Tinha, no entanto, de ser precedido de um período de contrato (dois anos para os catedráticos e de cinco anos para os associados e auxiliares). Os assistentes estagiários eram providos por contrato anual renovável até três vezes. Para passarem a assistentes tinham que concluir um mestrado ou prestar provas de aptidão pedagógica. O regime de prestação de serviço é o de tempo integral, à exceção dos professores convidados que podiam ser contratados em tempo parcial (Decreto-lei n.º 448/79, de 13 de Novembro).

O novo estatuto da carreira docente resulta das significativas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, tal como mencionado anteriormente. Estas alterações fazem-se sentir, essencialmente, ao nível das categorias, do processo de seleção, recrutamento e promoção dos docentes, mantendo, no entanto, ao nível das IES, o princípio das duas carreiras distintas: a carreira docente universitária e a carreira docente do ensino superior politécnico, de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo. São, ainda, introduzidos princípios da avaliação de desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes, tendo sido eliminados os mecanismos de progressão automática entre categorias, numa clara tentativa de uniformização com o regime de Contratados em Funções Públicas.

Este diploma representa uma tentativa de incutir “transparência, qualificação na base da carreira, estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*), avaliação e exigência de concurso para mudanças de categoria” (Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, p. 5729).

De acordo com o novo estatuto da carreira docente vigente no Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, são apresentadas várias alterações no que diz respeito à:

a) Tipologia das categorias do pessoal docente passa a ser a seguinte: Professor Catedrático; Professor Associado; e Professor auxiliar;

b) Figura do pessoal especialmente contratado (além das categorias anteriormente mencionadas) pode existir, como prestação de serviço docente, personalidades,

nacionais ou não, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cujo contributo se venha a revelar de incontestável interesse e necessidade para a IES. As nomenclaturas associadas a estas categorias designam-se por: Professor Convidado; Assistente Convidado ou Leitor; Podem ser contratados como monitores estudantes de ciclos de estudos de licenciatura ou de mestrado de uma IES.

No que respeita às funções, contratação e vinculação dos docentes e do pessoal especialmente contratado, podemos verificar diferenças segundo a categoria.

Assim, e de acordo com o Decreto-lei n.º 2005/2009, de 31 de Agosto as funções dos docentes do ensino superior universitário são, no geral, as seguintes:

- Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico.
- Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes.
- Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento.
- Participar na gestão das respetivas instituições universitárias.
- Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário.

De acordo com o referido Decreto-lei, os professores catedráticos, associados e auxiliares são recrutados exclusivamente por concurso documental, sendo que os dois primeiros são contratados por tempo indeterminado. Findo o período experimental, e em função de avaliação específica da atividade desenvolvida e realizada de acordo com critérios fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior, o contrato passa a contrato por tempo indeterminado em regime de *tenure*. Os professores catedráticos e os professores associados beneficiam, ainda de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*) que se traduz na garantia da manutenção do posto de trabalho, na mesma categoria e carreira ainda que em instituição diferente, nomeadamente no caso de reorganização da instituição de ensino superior a que pertencem que determine a cessação das respetivas necessidades. Já os professores auxiliares são contratados por tempo indeterminado com um período experimental de cinco anos, findo o qual, em função de avaliação específica da atividade desenvolvida realizada de acordo com critérios fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior e sob proposta fundamentada aprovada por maioria de dois terços desse mesmo órgão.

Ao professor catedrático são atribuídas funções de coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de unidades curriculares ou de um departamento, consoante a estrutura orgânica da respetiva IES, competindo-lhe ainda:

- Reger unidades curriculares dos cursos de licenciatura, unidades curriculares em cursos de pós -graduação ou dirigir seminários;

- Dirigir as respetivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza;

- Coordenar, com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às unidades curriculares desse grupo ou departamento:

- Dirigir e realizar trabalhos de investigação;

- Substituir, nas suas faltas ou impedimentos, os restantes professores catedráticos do seu grupo.

Quanto aos professores associados é-lhes atribuída a função de coadjuvar os professores catedráticos, cabendo-lhes ainda:

- Reger unidades curriculares dos cursos de licenciatura, unidades curriculares em cursos de pós -graduação, ou dirigir seminários;

- Dirigir as respetivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, e, quando as necessidades de serviço o imponham, reger e acompanhar essas atividades;

- Orientar e realizar trabalhos de investigação, segundo as linhas gerais previamente estabelecidas ao nível da respetiva disciplina, grupo de unidades curriculares ou departamento;

- Colaborar com os professores catedráticos do seu grupo.

Já aos professores auxiliares cabe a lecionação de aulas práticas ou teórico-práticas e a prestação de serviço em trabalhos de laboratório ou de campo, em unidades curriculares dos cursos de licenciatura e de pós-graduação e a regência de unidades curriculares destes cursos, podendo ser-lhe igualmente distribuído serviço idêntico ao dos professores associados, caso conte cinco anos de efetivo serviço como docente universitário e as condições de serviço o permitam.

Os professores visitantes e os professores convidados desempenham as funções correspondentes à da categoria a que foram equiparados por via contratual.

Aos assistentes convidados é atribuído o exercício das funções dos docentes sob a orientação de um professor.

Aos leitores são atribuídas as funções de regência de unidades curriculares de línguas vivas, podendo também, com o acordo destes e quando as necessidades de ensino manifesta e justificadamente o imponham, ser incumbidos pelos conselhos científicos da regência de outras unidades curriculares dos cursos de licenciatura.

Aos monitores compete coadjuvar, sem os substituir, os restantes docentes, sob a orientação destes.

Os professores visitantes são recrutados, por convite, de entre professores ou investigadores de reconhecida competência que em estabelecimentos de ensino superior estrangeiros ou internacionais, ou em instituições científicas estrangeiras ou internacionais, exerçam funções em área ou áreas disciplinares análogas àquelas a que o recrutamento se destina. O convite fundamenta -se em relatório subscrito por, pelo menos, dois professores da especialidade, que tem de ser aprovado pela maioria absoluta dos membros do conselho científico em exercício efetivo de funções, aos quais é previamente facultado o currículo da individualidade a contratar.

O referido Decreto-lei n.º 2005/2009, de 31 de Agosto define ainda que no âmbito de acordos de colaboração de que a instituição de ensino superior seja parte, ou no quadro da colaboração voluntária de docentes ou investigadores de outras instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais, podem ser contratadas, sem remuneração, para o desempenho de funções docentes como professores convidados ou assistentes convidados.

O referido decreto-lei especifica, ainda, um conjunto de direitos e deveres do pessoal docente (Anexo 1).

Quanto à Liberdade de orientação e de opinião científica, o pessoal docente continua a gozar da liberdade de orientação e de opinião científica na lecionação das matérias ensinadas e no contexto dos programas. De acordo com o novo Estatuto da Carreira Docente, nos regimes de prestação de serviço, os docentes de carreira exercem as suas funções, em regra, em regime de dedicação exclusiva⁶, realizado em regime de tempo integral⁷ mediante manifestação do interessado nesse sentido.

⁶ O regime de dedicação exclusiva implica a renúncia ao exercício de qualquer função ou atividade remunerada, pública ou privada, incluindo o exercício de profissão liberal.

⁷ De acordo com o Estatuto da Carreira Docente (DL205/2009), entende -se por regime de tempo integral aquele que corresponde à duração semanal do trabalho para a generalidade dos trabalhadores em regime de contrato de trabalho em funções públicas. A duração do trabalho compreende o exercício de todas as

Outra alteração patente no Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, refere-se ao facto dos docentes estarem sujeitos a um regime de avaliação do desempenho, a qual é definida e aprovada por cada instituição de ensino superior. Esta avaliação do desempenho tem por base os seguintes princípios: de orientação, visando a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes; a consideração de todas as vertentes da atividade dos docentes; a consideração da especificidade de cada área disciplinar; a consideração dos processos de avaliação conducentes à obtenção pelos docentes de graus e títulos académicos no período em apreciação; a consideração dos relatórios produzidos no período em apreciação no cumprimento de obrigações do estatuto da carreira e a sua avaliação; a responsabilização pelo processo de avaliação do dirigente máximo da instituição de ensino superior; a realização da avaliação pelos órgãos científicos da instituição de ensino superior, através dos meios considerados mais adequados, podendo recorrer à colaboração de peritos externos; a participação dos órgãos pedagógicos da instituição de ensino superior; a realização periódica, pelo menos de três em três anos; os resultados da avaliação do desempenho expressam uma menção reportada a uma escala não inferior a quatro posições que claramente evidencie o mérito demonstrado; a homologação dos resultados da avaliação do desempenho pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, assegurando um justo equilíbrio da distribuição desses resultados, em obediência ao princípio da diferenciação do desempenho; a previsão da audiência prévia dos interessados; e a previsão da possibilidade de os interessados impugnarem judicialmente, nos termos gerais, o ato de homologação e a decisão sobre a reclamação (Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto).

A avaliação do desempenho permite a contratação por tempo indeterminado dos professores auxiliares ou a renovação dos contratos, a termo certo, dos docentes não integrados na carreira. A avaliação do desempenho produz, ainda, efeitos na alteração na ascensão da carreira e no posicionamento remuneratório na categoria do docente. No caso de avaliação do desempenho ser negativa, durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito.

Relativamente à carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico, antes da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, a carreira docente de

funções fixadas pelo mesmo estatuto, incluindo o tempo de trabalho prestado fora da instituição de ensino superior que seja inerente ao cumprimento das referidas funções. No regime de tempo parcial, o número total de horas de serviço semanal, incluindo aulas, a sua preparação e apoio aos alunos, é contratualmente fixado.

acordo com o Decreto-lei n.º 185/81, de 1 de Julho, comportava três categorias: assistente; professor adjunto; e professor coordenador.

Os assistentes eram recrutados mediante concurso documental de entre candidatos com curso superior adequado, com informação final mínima de Bom; e candidatos que tenham um currículo científico técnico ou profissional relevante independentemente da nota de curso. Estes dividiam-se em assistentes do 1º triénio e do 2º triénio, estes últimos com remuneração superior, sendo a transição automática mediante parecer favorável.

Os Professores Adjuntos eram recrutados por concurso documental ou por concurso de provas públicas. Ao concurso documental podiam apresentar-se os assistentes com três anos, pelo menos, de bom e efetivo serviço na categoria, tenham obtido um diploma de estudos graduados ou estejam habilitados com o grau de mestre ou equivalente; os candidatos que, dispondo de currículo científico, técnico ou profissional relevante, estivessem habilitados com o grau de mestre ou equivalente ou que tivessem obtido um diploma de estudos graduados na área científica em que for aberto o concurso; os equiparados a professores adjuntos ou assistentes da disciplina ou área científica para que fosse aberto o concurso ou disciplina com três anos, pelo menos, de bom e efetivo serviço na categoria, que tenham obtido um diploma de estudos graduados ou estejam habilitados com o grau de mestre ou equivalente.

Os Professores Coordenadores eram recrutados por concurso de provas públicas de entre os candidatos habilitados com o grau de doutor ou equivalente na área científica em que for aberto o concurso; os equiparados a professores coordenadores ou a professores adjuntos da disciplina ou área científica para que o concurso fosse aberto ou de unidades curriculares ou área afim, com três anos, pelo menos, de Bom e efetivo serviço e que tenham obtido um diploma de estudos graduados ou estejam habilitados como grau de mestre ou equivalente.

Da revisão Estatuto da Carreira do Pessoas Docente do Ensino Superior Politécnico, patente no Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, resulta o pressuposto de que, sem prejuízo da desejável colaboração entre ambos os subsistemas de ensino superior vigentes em Portugal, quando tal for apropriado, cabem às instituições politécnicas e universitárias funções distintas.

Da referida revisão da carreira docente politécnica destacam-se: o doutoramento ou o título de especialista como exigência de qualificação para a entrada na carreira e a abolição da categoria de assistente; a criação de uma nova categoria no topo da carreira,

a de professor coordenador principal, para acesso à qual é exigida a titularidade do grau de doutor há mais de cinco anos e o título de agregado; o reforço da especialização dos institutos politécnicos, exigindo-se o título de especialista ou, em alternativa, o grau de doutor, e garantindo que parte do corpo docente mantém uma relação principal com a vida profissional exterior à instituição; o alargamento dos lugares da carreira, devendo o conjunto de professores representar pelo menos 70% dos docentes de cada instituição; o regime de dedicação exclusiva como regime regra, sem prejuízo da opção do docente pelo regime de tempo integral e da possibilidade de transição entre regimes; a garantia da autonomia pedagógica, científica e técnica, através da introdução de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*) para os professores coordenadores principais e para os professores coordenadores; a criação de condições para a colaboração entre os institutos politécnicos e outras instituições, designadamente através da dispensa de serviço docente para a participação, por períodos determinados, em projetos de investigação ou extensão; a obrigatoriedade de concursos para professores, com júris maioritariamente externos à instituição; a constituição de júris a nível nacional, sempre que se trate de concursos em áreas em que a instituição não detém competência específica; o reforço da transparência nos concursos, desde a proibição da adoção de especificações que estreitem de forma inadequada o universo dos candidatos, à publicidade alargada de todas as fases do processo; e a valorização, nos concursos, de todas as componentes das funções dos docentes, com expressa consideração do desempenho científico, da capacidade pedagógica e de outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior (Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto).

O referido regulamento normativo destaca ainda um período experimental na entrada na carreira, isto é, após doutoramento ou obtenção do título de especialista e concurso para professor adjunto, de cinco anos segue a prática internacional e a experiência consolidada em Portugal, sendo ainda necessário face à desejada permeabilidade com a carreira de investigação científica e com a realidade paralela, em instituições de investigação, de contratos de cinco ou seis anos conformes à duração de projetos e programas de investigação, tal como expressamente previsto no atual Regime do Contrato de Trabalho em Funções Públicas, aprovado pela Lei n.º 59/2008, de 11 de Setembro. Da mesma forma, para os professores coordenadores principais e coordenadores que não tivessem anteriormente um contrato por tempo indeterminado é fixado um período experimental de um ano.

O disposto no Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, permite ainda promover a estabilização do corpo docente dos institutos politécnicos removendo a precariedade de vínculos que se tinha tornado dominante em algumas instituições determinando alcançar a percentagem atrás referida de professores de carreira e fixando um largo período de transição para que os atuais equiparados a docentes possam adquirir as qualificações necessárias ao ingresso na carreira, através da criação de condições para apoiar o processo de obtenção do grau de doutor pelos atuais docentes (tais como, bolsas de investigação, dispensas de serviço parcial ou total).

De acordo com o novo estatuto da carreira docente vigente no Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, são apresentadas várias alterações no que diz respeito à:

a) Tipologia das categorias do pessoal docente passa a ser a seguinte: Professor Adjunto; Professor Coordenador; e Professor Coordenador Principal;

b) Figura do pessoal especialmente contratado (além das categorias anteriormente mencionadas) pode existir, como prestação de serviço docente, personalidades, nacionais ou não, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional, cujo contributo se venha a revelar de incontestável interesse e necessidade para a IES. As nomenclaturas associadas a estas categorias designam-se por: Professor Coordenador Convidado; Professor Adjunto Convidado ou Professor Visitante no caso de professores de estabelecimentos de ensino superior estrangeiros e investigadores de instituições científicas estrangeiras ou internacionais.

No que respeita às funções, contratação e vinculação dos docentes e do pessoal especialmente contratado, podemos verificar diferenças segundo a categoria. Assim, de acordo com o Decreto-lei n.º 2007/2009, de 31 de Agosto, os docentes do ensino superior politécnico em geral têm as seguintes funções:

- Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
- Realizar atividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental;
- Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;
- Participar na gestão das respetivas instituições de ensino superior;
- Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente do ensino superior politécnico.

Ao professor coordenador principal compete a coordenação pedagógica, científica e técnica das atividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente:

- Reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- Orientar estágios e dirigir seminários e trabalhos de laboratório ou de campo;
- Supervisionar as atividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos da respetiva disciplina ou área científica;
- Participar com os restantes professores-coordenadores da sua área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação respeitantes às unidades curriculares dessa área;
- Dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respetiva disciplina ou área científica;
- Desenvolver atividades de coordenação intersectorial.

Ao professor coordenador cabe a coordenação pedagógica, científica e técnica das atividades docentes e de investigação compreendidas no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente:

- Reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- Orientar estágios e dirigir seminários e trabalhos de laboratório ou de campo;
- Supervisionar as atividades pedagógicas, científicas e técnicas dos professores adjuntos da respetiva disciplina ou área científica;
- Participar com os restantes professores-coordenadores da sua área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação respeitantes às unidades curriculares dessa área;
- Dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental no âmbito da respetiva disciplina ou área científica.

Já ao professor adjunto compete colaborar com os professores-coordenadores no âmbito de uma disciplina ou área científica e, designadamente:

- Reger e lecionar aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- Orientar, dirigir e acompanhar estágios, seminários e trabalhos de laboratório ou de campo;
- Dirigir, desenvolver e realizar atividades de investigação científica e desenvolvimento experimental, segundo as linhas gerais prévia e superiormente definidas no âmbito da respetiva disciplina ou área científica;

- Cooperar com os restantes professores da disciplina ou área científica na coordenação dos programas, metodologias de ensino e linhas gerais de investigação respeitantes às unidades curriculares dessa área.

Por fim, os professores visitantes e os professores convidados desempenham as funções correspondentes às de categoria a que foram equiparados por via contratual.

O referido decreto-lei especifica, ainda, um conjunto de direitos e deveres do pessoal docente (Anexo 1).

De igual modo ao disposto no ECDU, o novo ECPDESP estipula que nos regimes de prestação de serviço, os docentes de carreira exercem as suas funções, em regra, em regime de dedicação exclusiva, realizado em regime de tempo integral, mediante manifestação do interessado nesse sentido.

Outra alteração patente no Decreto-lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, refere-se ao facto dos docentes estarem sujeitos a um regime de avaliação do desempenho, a qual é definida e aprovada por cada instituição de ensino superior, apresentando os mesmos princípios da avaliação de desempenho dos docentes universitários, apresentados anteriormente.

Também ao nível da docência politécnica a avaliação do desempenho tem efeitos na alteração de posicionamento remuneratório na categoria do docente, e em caso de avaliação do desempenho negativa durante o período de seis anos, é aplicável o regime geral fixado na lei para o efeito.

Segundo Oliveira (2011) todas estas alterações no estatuto da carreira docente aparentam ter implicações, diretas e indiretas, nas condições de trabalho destes profissionais, quer ao nível das características do seu trabalho, quer ao nível da sua carreira profissional, que constituem como referimos anteriormente fontes potenciais de stress ocupacional neste grupo profissional.

3. Caracterização dos docentes do ensino superior em Portugal (2012/13)

Em Portugal, de acordo com dados do Ministério da Educação e Ciência (MEC), no ano de 2012/13 foram contabilizados 35.482 académicos nas IES portuguesas, dos quais 25.528 trabalham em IES públicas (15.563 universitário; 9.965 politécnico) e 9.954 pertencem a IES privadas (6.388 universitário; 3.566 politécnico), distribuídos por diversas posições académicas, específicas do ensino universitário e do ensino politécnico (cf. Quadro 3).

Quadro 3. Distribuição de docentes por Subsistema de ensino e Categoria profissional

Subsistema de Ensino		Categoria profissional	2012/13
Universitário	Público	Professor Catedrático	1 222
	Privado		371
	Público	Professor Associado	2 231
	Privado		683
	Público	Professor Auxiliar	7 357
	Privado		2 301
	Público	Assistente	3 238
	Privado		2 739
	Público	Leitor	186
	Privado		46
	Público	Monitor	157
	Privado		97
	Público	Carreira de Investigação	361
	Privado		3
	Público (1)	Outras Categorias	811
	Privado (2)		148
Total			21 951
Politécnico	Público	Professor Coordenador Principal	18
	Privado		7
	Público	Professor Coordenador	765
	Privado		504
	Público	Professor Adjunto	4 416
	Privado		1 183
	Público	Assistente	4 413
	Privado		1 561
	Público	Monitor	35
	Privado		8
	Público	Carreira de Investigação	2
	Privado		1
	Público (3)	Outras categorias	316
	Privado (4)		302
Total			13 531
Total			35482

Notas: (1) "Outras categorias" inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor, Professor adjunto, Professor aposentado/ reformado/ jubilado, Professor Visitante e Técnico superior; (2) "Outras categorias" inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor, Professor; (3) "Outras categorias" inclui Bolseiro, Colaborador externo, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor; (4) "Outras categorias" inclui Categoria A, Categoria B, Categoria C, Colaborador externo, Conferencista, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor.

Adaptado de DGEEC/MEC, REBIDES, 2012

Assim, em 2012/13, o número de professores que dão aulas em instituições de ensino superior da rede pública volta a cair, situação que se verifica pelo segundo ano consecutivo. No último ano letivo havia 25.523 professores no ensino superior público,

menos 326 do que um ano antes. Mas em 2011/2012 já se tinha verificado uma quebra. Por isso, os quadros das instituições públicas têm hoje cerca de menos mil docentes do que há dois anos (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

De acordo com relatório preliminar do Registo Biográfico dos Docentes do Ensino Superior (REBIDES) relativo a 2012/2013, a redução no número de professores foi feita à custa do ensino politécnico. Mesmo tendo deixado sair muitos dos seus docentes, as universidades ainda têm tido margem para compensar as perdas, fazendo crescer o quadro de pessoal: os 15.560 professores registados são mais 750 que em 2009/2010 (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

Assim, a redução regista-se apenas nos institutos politécnicos, ao passo que nas universidades o número de docentes tem aumentado, contudo é de salientar que há cada vez menos professores em IES com trabalho a tempo inteiro (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

O pessoal docente do Ensino Superior é na sua maioria do sexo masculino (56%) e concentra-se no grupo etário dos 40-49 anos, o qual em 2012/13 representa 35% dos professores em exercício de funções nos sectores público e privado, sendo que o grupo etário dos 30-39 anos representa 26% e o grupo etário dos 50-59 anos representa 25%. No ensino universitário público nota-se, porém, um aumento de docentes com idade entre os 40-59 anos, os quais representam já 66% dos docentes, simultaneamente, diminui o número de docentes com idade inferior a 30 anos, relativamente ao ano transato (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

De 2007/08 para cá há menos 957 professores com idades inferiores a 30 anos (são agora 1 664), enquanto os colegas com mais de 60 aumentaram de 2 619 para 3 369 (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

Ao mesmo tempo, o rácio de estudantes por docente aumentou de 10,5 para 12,2 nos últimos seis anos. Apesar da diminuição das entradas de alunos no primeiro ano do ensino superior público dos últimos dois anos, universidades e politécnicos têm hoje mais 41 mil estudantes do que em 2005/2006, o que faz com que o rácio de estudantes por docente tenha subido de 10,5 para 12,2. Os dados mostram também que há menos alunos para cada docente no sector politécnico (11,4) do que no universitário (12,7). Mesmo assim, e segundo o portal PORDATA, Portugal era, em 2011, o quarto país da União Europeia com o menor número de alunos por docente no superior (PORDATA, 2013).

No ano letivo de 2011/2012 já tinha ficado patente a diminuição de professores a tempo integral, bem como o aumento dos docentes convidados a tempo parcial e dos colaboradores contratados à hora. As instituições de ensino superior não congelaram a entrada de novos docentes, mas as restrições orçamentais têm colocado mais limites à contratação, levando em muitos casos à dispensa dos professores convidados, que não têm vínculo direto com o Estado. À suspensão das progressões na função pública, os últimos Orçamentos de Estado (OE) acrescentaram limites à contratação de pessoal no ensino superior, sendo apenas admitidas novas entradas se a massa salarial total não aumentar (Silva, 2013).

O REBIDES de 2012/13 aponta também para uma diminuição significativa do número de professores de carreira (menos 400 em dois anos), bem como de professores associados e catedráticos, o topo da carreira no ensino universitário (menos 100 em igual período) (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012). As cerca de 600 reformas contabilizadas neste período não foram compensadas (Silva, 2013).

O ordenamento jurídico da carreira docente universitária definiu o doutoramento como grau de entrada e a obrigatoriedade de concursos internacionais para professores, com júris maioritariamente externos à instituição. Na carreira docente politécnica passou a ser exigido o título de especialista ou, em alternativa, o grau de doutor, para acesso à carreira, sendo a seleção realizada por concurso, com júris compostos igualmente por membros externos às próprias instituições. Neste sentido, no que diz respeito à evolução da qualificação académica dos docentes do ensino superior, tem vindo a consolidar-se a tendência de aumento dos doutorados nos dois subsistemas e em ambos os sectores, público e privado, os quais representam, em 20012/13, aproximadamente 50% do total de docentes em exercício de funções em todo o sistema (DGEEC/MEC, REBIDES, 2012).

Para o aumento do número de doutorados referido anteriormente contribuíram, de forma significativa, os apoios dados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através da atribuição de bolsas para a realização de doutoramento. Também as bolsas de pós-doutoramento, destinadas a doutorados para realizarem trabalhos de investigação muito têm contribuído para a crescente qualificação do pessoal docente das instituições de Ensino Superior. Também, a partir de 2008, a contratação de cerca de 1 200 investigadores doutorados, dos quais cerca de 4,1% de nacionalidade estrangeira, veio reforçar a capacidade das instituições de Ensino Superior em atividades ligadas à

investigação e aumentar a sua competitividade internacional (CNE - Conselho Nacional de Educação, 2012).

Quanto à internacionalização do sistema de Ensino Superior português, tendo por referência o número de docentes de nacionalidade estrangeira a lecionarem nas instituições do país, importa salientar que, de acordo com o REBIDES (2012), o valor não ultrapassa os 3,3%.

Capítulo IV – O stresse ocupacional e a satisfação no docente do ensino superior

1. O stresse ocupacional na docência do ensino superior

Nos últimos anos o uso do termo stresse, associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano, tem vindo a aumentar progressivamente e apesar dos níveis de stresse poderem emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, aceita-se cada vez mais a ideia de que este problema se torna mais significativo quando associado ao trabalho. Esta questão é particularmente importante quando o referente é a classe profissional dos professores (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota, & Montenegro, 2006), uma vez que a atividade profissional destes é extremamente exigente, produzindo níveis de stresse superiores em relação a outras profissões onde o fenómeno é habitualmente observado. Assim, de acordo com Gmelch (1993), ao contrário dos estudos mais antigos que revelavam que os professores eram dos profissionais mais satisfeitos com o seu trabalho e menos problemas de saúde reportam, os estudos mais recentes em todo o mundo revelam insatisfação dos mesmos com o ambiente de trabalho, desilusão com a progressão na carreira e consequências do stresse derivado de vários aspetos dos seus papéis profissionais.

Na verdade, o ensino superior em todo o mundo experiencia mudanças constantes e significativas (Gillespie et al., 2001; Tytherleigh et al., 2005), nomeadamente, mudanças políticas, económicas e sociais, que se refletem em, reestruturações curriculares e estatutárias, novas políticas de contratação, *downsizing* e cortes orçamentais, e Portugal não foge à regra como procurámos ilustrar no capítulo 3 deste trabalho. Todas estas mudanças têm contribuído para o aumento e disseminação alarmante do stresse nos profissionais do ensino superior, como demonstram e salientam estudos realizados em diferentes países (Gillespie et al., 2001; Kinman et al., 2006; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003).

As conclusões destes estudos demonstram que as instituições de ensino superior já não oferecem ambientes de trabalho com baixos níveis de stresse como outrora (Winefield et al., 2003) e o stresse profissional exerce uma poderosa influência sobre a vida dos indivíduos e das organizações, na medida em que, altos níveis de *distress* no trabalho resultam em custos para a organização e para a comunidade, através de despesas com cuidados de saúde, compensações monetárias, perda de produtividade e turnover (Cooper & Cartwright, 1994).

Kyriacou (1987) refere que “os estudos, feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de stresse ou *burnout*” (p. 147), afirmando que a experiência de stresse no

professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que se refletem na diminuição da qualidade das atividades por ele desenvolvidas, diminuindo assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, diversos são os estudos que abordam questões inerentes ao *burnout* dos professores do ensino superior (Durán, Pacheco, & Peña, 2001; Lackritz, 2004; Moreno-Jiménez, Hernández, & Carvajal, R., 2009; Otero-López, Mariño, & Bolaño, 2008; Tümkaya, 2006, 2007), associando-o a intenções de abandono (Moreno-Jiménez et al., R., 2009). Assim, a maior razão para que os líderes das organizações estejam interessados no stresse ocupacional deve-se à preocupação de que o stresse excessivo venha a reduzir a produtividade dos trabalhadores (Miller et al., 2009).

Investigações conduzidas em diversos países, tais como, Reino Unido, Estados Unidos da América, na Nova Zelândia, na Austrália, no Brasil, na China, na Bélgica e em Portugal, identificaram fatores que mais comumente estão associados ao stresse ao nível do ‘*staff*’ académico, assim como têm identificado alguns fatores moderadores do stresse. O impacto específico do stresse ocupacional no sector universitário também tem sido objeto de investigação e as conclusões apontam para um impacto negativo a vários níveis (Abouserie, 1996; Akbar & Akhter, 2011; Barkhuizen & Rothmann, 2008; Biron et al., 2008; Catano, 2010; Davenport et al., 2008; Donovan, 2012; Doyle & Hind, 1998; Dua, 1994; Gillespie et al., 2001; Jacobs et al., 2007; Jreige, 2011; Kinman et al., 2006; Mahomed, 2004; Manzoor et al., 2011; Melo et al., 1997; Michailidis, & Asimenos, 2002; Mostert et al., 2008; Nortjé, 2007; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Reddy e Poornima, 2012; Sharpley et al., 1996; Smith et al., 1995; Thorsen, 1996; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003).

Gmelch (1993), ancorado no modelo transacional de Lazarus e Folkman (1984) apresentado anteriormente neste trabalho, procurou estudar o fenómeno do stresse nos professores do ensino superior e descreve o ciclo do mesmo em quatro estádios. Assim, o processo de stresse começa no estádio 1, que corresponde aos stressores, ou seja, um conjunto de exigências específicas, tais como, auto expectativas, reuniões, interrupções e confrontações excessivas. A quantidade de stresse produzida pelos referidos stressores depende do estádio 2, o da perceção que o indivíduo tem dessas exigências. Se o indivíduo não tiver recursos físicos ou mentais para lidar com a exigência, esta é percecionada como stresse. Assim, o stresse é criado pela discrepância entre a exigência e os recursos pessoais, resultando numa resposta específica de stresse, que corresponde

ao estágio 3. O quarto e último estágio, que corresponde às consequências, reflete a intensidade e os efeitos negativos a longo prazo do stresse.

No que diz respeito ao estudo do stresse ocupacional dos docentes do ensino superior, tem-se também procurado perceber o impacto da carreira profissional no mesmo. Desta forma, Jones, Weinrib, Metcalfe, Fisher, Rubenson e Snee (2012) concluíram que os professores de escalões inferiores operaram em condições de trabalho mais stressante, principalmente devido a experienciarem, no decorrer dos primeiros anos de incorporação na carreira docente, processos contínuos de legitimação profissional.

As investigações realizadas ao nível do stresse experienciado pelos professores do ensino superior têm-se focado na vertente negativa e disfuncional do stresse, como se pode observar nos estudos que acabámos de descrever, não existindo estudos sobre o *eustress* em professores, contudo, as investigações realizadas com outros profissionais, associam o *eustress* à saúde (perceção) (Quick et al., 1997; Salovey, Rothman, Detweiler, & Steward, 2000, cit. por Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2001; Nelson & Simmons, 2005), elevada performance e resultados positivos e construtivos (Nelson & Simmons, 2005), ao bem-estar (Edward & Cooper, 1988; Salovey et al., 2000, cit. por Nelson & Simmons, 2003), maior envolvimento com o trabalho (Simmons, 2000).

2. Satisfação no trabalho docente

As investigações assentes na problemática da satisfação docente têm vindo a aumentar resultado das alterações que têm ocorrido na vida profissional dos professores.

Seco (2000) menciona que foi no início da década de 70 que emergiram os primeiros estudos sobre a satisfação profissional docente, direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, para as relações estabelecidas entre a satisfação no trabalho e a qualidade de vida, a saúde mental e o meio familiar (Alves, 2010). Essa altura coincide, ao nível da educação, com a democratização do ensino e com o aumento do número de alunos, o qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Alves, 1994; Barros & Neto, 1992; Nóvoa, 1991).

Assim, de acordo com Borges e Daniel (2009), a partir da literatura podemos observar uma evolução nos estudos sobre os fatores associados à satisfação/insatisfação na atividade docente, que coincide com períodos históricos de mudança no ensino,

descritos anteriormente no ponto 4.1. Na década de 70 do século passado, a democratização do ensino e a expansão da atividade de ensino determinou que o estudo se foca-se em fatores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração), com o objetivo de assegurar o bem-estar dos professores. Na década de 80, as preocupações relacionadas com a qualidade do ensino assumem uma nova importância, passando a dar-se atenção aos fatores intrínsecos ao trabalho que interferem na satisfação dos professores (realização pessoal, responsabilidade, reconhecimento, autoestima). A partir do início da década de 90, novos estudos sobre formação, participação e interação (entre professores, alunos e meio sociocultural) realçam a importância do desenvolvimento psicossocial do professor, considerada uma condição para o bem-estar na docência (Seco 2000).

Nesta conjuntura, as consequências da mudança de um paradigma ‘de uma escola para alguns’ para ‘uma escola para todos’ provou e continua a provocar profundas alterações na organização da escola e na compreensão da satisfação na atividade docente. As alterações oriundas da implementação do Processo de Bolonha são marcos inquestionáveis com consequências nos atores das escolas em geral, e mais especificamente na sua satisfação. Assim, ao nível do ensino superior português, na década de 80, verifica-se um crescimento notável do ensino superior privado e os anos 90 são marcados pelo início da discussão de um espaço europeu de ensino superior que abriu o caminho para a Declaração de Bolonha. Os problemas que acompanham as mudanças ocorridas neste nível de ensino (o debate sobre a autonomia das universidades, o regime jurídico do desenvolvimento e da qualidade do ensino superior, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, que é decorrente da aplicação do Processo de Bolonha) e, de igual modo, a recessão económico-social e a diminuição exponencial do número de alunos, constituem fatores que potencializaram e continuam a potenciar, nos docentes, indicadores de mal-estar, insatisfação, falta de comprometimento com a organização, perceção de falta de justiça, stresse, desgaste emocional e baixa autoestima no seio da comunidade docente do ensino superior (Borges & Daniel, 2009).

Decorrente destas alterações e da consciencialização do impacto das mesmas na satisfação dos docentes, tem aumentado, ao longo dos últimos anos, o interesse em estudar a satisfação dos professores em contexto escolar, tendo esta temática adquirido relevância pelo facto de lhe serem associadas inúmeras variáveis, tais como, o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a

realização profissional dos sujeitos (Chambel, 2005; Jesus, 2005; Kaufman, 1984; Scott, Cox & Dinham, 1999; Seco, 2002; Trigo-Santos, 1996).

No que concerne à definição de satisfação profissional docente, tal como acontece em relação à definição de satisfação no trabalho em geral, podemos encontrar inúmeras definições na literatura. Assim, para Gorton (1982), “*satisfaction when applied to the work context of teaching, seems to refer to the extent to which a person can meet individual, personal and professional needs as an employer*” (p. 1904). Neste contexto, comentando a satisfação docente em termos de hierarquia de necessidades formulada por Maslow, o autor sustenta que “relativamente falando, os professores parecem geralmente satisfeitos com a realização das duas mais baixas ordens de necessidade (segurança e afiliação) e assinalam uma considerável menor satisfação com as três mais altas ordens de necessidade (estima, autonomia e auto atualização)” (p. 32).

Para Blase (1982) satisfação docente é “*the term satisfaction refers to a positive, subjective emotional state primarily associated with receiving adequate intrinsic rewards from work with students*” (p. 107). Esta definição de satisfação docente como sendo um estado emocional é partilhada por Chapman e Lowther (1982), no entanto para estes a satisfação docente não está associada a um aspeto determinado da profissão, concebendo a “satisfação profissional como uma reação afetiva global do professor à sua profissão sem referência a qualquer faceta específica da mesma” (p. 243).

Lowther, Gill, e Coppard (1985) relacionam a afetividade própria da satisfação docente com os papéis individuais desempenhados pelos professores, sendo a satisfação docente “uma orientação predominantemente afetiva por parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que estão a desempenhar” (p. 521).

Já Lester (1987), autora de um instrumento de medida de referência nesta área (*Teacher Job Satisfaction Questionnaire - TJSQ*), procurou apresentar um conceito de satisfação docente tendo por base a definição de Hoppock, datada de 1935, que refere que “*job satisfaction is any combination of psychological and environmental circumstances that cause a person truthfully to say I am happy with my job*” (p. 244), na qual se associam o elemento fisiológico e ambiental ao psicológico face à reação afetiva, ou seja, ao sentimento de felicidade.

Watson, Hatton, Squires, & Soliman (1991, p. 69) definem a satisfação no trabalho docente como “o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolvem”, traduzindo que se trata

não apenas do trabalho localizado na escola, mas de um contexto de relações entre escola, sociedade e cultura.

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significativa e preocupante redução da mesma. Estudos realizados nos EUA por Fuller e Miskel, na década de 1970, vieram demonstrar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão (Alves, 2010).

No início da década de 80, as investigações realizadas descreviam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Alves, 1994).

Posteriormente, no ano de 1982, os estudos desenvolvidos por Gorton mostraram que 40% dos professores dizia que nunca voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência (Alves, 2010). Num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain, em 1995, verificou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão “Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?” (Pedro & Peixoto, 2006).

Na década de 90 do século passado Travers e Cooper (1996) publicam um livro intitulado “*Teachers under pressure: Stresse in the teaching profession*”, no qual apresentam um conjunto de resultados acerca, não só do stresse dos professores, mas também sobre a satisfação no trabalho dos mesmos e da relação entre o stresse e satisfação no trabalho dos professores. Os resultados obtidos, no que concerne à satisfação no trabalho indicam que os professores estão muito insatisfeitos com o seu trabalho e quando comparados com outros grupos ocupacionais (nomeadamente, agentes fiscais, população em geral de graduados e enfermeiros), os professores apresentam significativamente menos satisfação no trabalho. Os elevados níveis de insatisfação encontrados estão associados a aspetos “extrínsecos” ao trabalho (e.g., a sua taxa de remuneração, oportunidades de promoção e condições de trabalho). Quanto aos aspetos do trabalho identificados como mais favoráveis pelos professores, os professores identificaram particularmente a liberdade para escolher a sua forma de trabalhar, a variedade e, especialmente, os seus colegas professores. Assim, segundo os autores, a satisfação decorrente de ensinar tem mais a ver com aspetos intrínsecos do trabalho e a insatisfação com aspetos mais extrínsecos ao trabalho (Travers & Cooper, 1996). O estudo desenvolvido permitiu ainda comparar subgrupos da amostra face à satisfação no trabalho. Deste modo, foram identificadas diferenças face ao género dos

participantes, sendo que as mulheres professoras reportaram um nível de satisfação significativamente mais elevado face aos homens; os professores do ensino primário também apresentaram valores superiores aos do ensino secundário; e em termos de categoria profissional, os professores que se encontram na categoria superior estão mais satisfeitos com todos os aspetos de satisfação exceto com as condições de trabalho, que se apresentou de forma similar em todas as categorias, os professores que se situam na categoria intermédia reportaram os níveis mais baixos de satisfação no trabalho (Travers & Cooper, 1996).

Também Kinman (1998), Simthens (2003) e Winefield e colaboradores (2003) verificaram que a satisfação no trabalho dos académicos era baixa. Esta baixa satisfação surge associada à insatisfação com a gestão da universidade, horas de trabalho, relações industriais, oportunidades de promoção (Winefield et al., 2003) e com as taxas de pagamento (Smithers, 2003; Winefield et al., 2003). Já Gillespie e colaboradores (2001) apresentam dados que apontam para uma desmotivação extrínseca dos académicos derivada de fatores do contexto, tais como, fundos e recursos insuficientes e práticas de gestão pobres.

Mais tarde Seco (2002) realizou um estudo em que também comparou aspetos intrínsecos ao trabalho (tais como, estar interessado, sentido de responsabilidade e a realização proporcionada pelo trabalho) com fatores extrínsecos (tais como, salário e promoções), e verificou, de modo semelhante a Travers e Cooper (1996), que os primeiros têm maior influência na satisfação na profissão docente. Segundo a autora, os resultados obtidos têm implicações práticas evidentes, na medida em que demonstram que é importante implementar um sistema de incentivos que não só aspetos extrínsecos (remuneração, oportunidades de desenvolvimento de carreira e reconhecimento pessoal) mas também componentes intrínsecas inerentes ao ato de ensinar. Os resultados obtidos permitiram ainda à autora concluir que os programas de desenvolvimento profissional dos professores devem dar uma relevância maior à estruturação de estratégias para ajudar a construir e desenvolver competências ao nível da personalidade. De entre estes programas devem ser selecionados os que permitam um melhor ajustamento à prática e ao contexto de ensino e, conseqüentemente contribuam para um sentimento de bem-estar e satisfação (Seco, 2002).

Os estudos levados a cabo por Pinto, Lima, e Silva (2003), com professores de vários países de Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Um estudo apresentado em Maio de 2008, no Porto, realizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) a pedido da Associação Nacional de Professores (ANP), revela que quase 44% dos professores não optariam pela sua profissão hoje em dia. Este estudo baseia-se numa amostra de educadores de infância e professores do ensino básico e do secundário, do nosso país, e mostra que 61% não sente que o seu trabalho seja reconhecido pela sociedade. Para além disso, mais de 90% revelaram uma grande preocupação para com o seu futuro profissional e não estão satisfeitos com o pouco apoio pedagógico que o Ministério da Educação lhes dá. Dos resultados apresentados, o estudo permitiu concluir que a maioria não está satisfeita com o interesse mostrado pelos alunos no que respeita à aprendizagem escolar, e também apresenta insatisfação relativamente às políticas educativas do Ministério da Educação, bem como com o trabalho efetuado pelos sindicatos. Os concursos profissionais são também alvo de críticas, revelando os professores inquiridos, que estes causam instabilidade profissional (Alves, 2010).

No que concerne aos estudos realizados sobre a satisfação docente dos professores do ensino superior podemos destacar a investigação desenvolvida por Hagedorn (1994), que a partir dos resultados obtidos concluiu que a satisfação com o salário desempenha um papel proeminente na satisfação no trabalho, sendo este aspeto especialmente importante para os académicos que estão no meio ou no final da carreira profissional. Esta investigação permitiu ainda ao autor concluir que a perceção positiva acerca da sabedoria dos alunos contribui para a satisfação dos académicos que estão a meio da sua carreira profissional; que a satisfação com a administração proporciona um efeito significativo e direto na satisfação dos académicos “novatos” e que também para estes o entusiasmo pela disciplina contribui para a satisfação no trabalho. O autor conclui assim que, a promoção de relações positivas com a administração e o encorajamento da interação entre académicos e estudantes serão promotores de satisfação dos académicos; e nos académicos que estão a meio da carreira profissional, o caminho mais forte para a satisfação parece ser a satisfação com o salário (Hagedorn, 1994). Este resultado foi também encontrado por August e Waltman (2004), que ao procurarem estudar os fatores que contribuem para a satisfação com a carreira das docentes do ensino superior, apresentam o salário como um fator que influencia a satisfação com a carreira profissional, sendo menos importante para os académicos “juniores”, que estão contentes por ter um trabalho seguro, comparativamente com as mulheres *tenured* que

necessitaram de mais tempo para reconhecerem discrepâncias de salários em relação aos seus colegas.

August e Waltman (2004) apresentam ainda como fatores que influenciam a satisfação com a carreira profissional nas mulheres académicas as condições ambientais, as boas relações com os diretores de departamento, o nível de envolvimento e influência no departamento, a importância das relações com os estudantes, e o efeito negativo do clima departamental problemático.

De forma similar ao que foi obtido por Travers e Cooper (1996) nos professores do ensino primário e secundário, Leimer (2006) concluiu que os homens professores do ensino superior estão mais satisfeitos do que as mulheres com as suas oportunidades de realizar atividades académicas e mais propensos a, se pudessem voltar a começar, continuarem a querer ser professores, e que as mulheres estão mais satisfeitas com as suas relações sociais com outros académicos do que os homens. O autor concluiu ainda que a maioria dos académicos está mais satisfeito com a qualidade dos estudantes em 2005 do que estava em 1998; que os professores assistentes estão menos satisfeitos no geral em 2005, com o seu salário e benefícios e com as oportunidades para a realização de atividades académicas do que os professores; e que os professores associados estão menos satisfeitos com a sua carga de ensino face aos letores em full-time.

De acordo com Du, Lai, e Lo (2010) a satisfação no trabalho dos professores universitários Chineses inclui seis dimensões: desenvolvimento de carreira e a gestão escolar, serviços de ensino e investigação, salário, benefícios e serviços logísticos, reputação profissional, facilidades de ensino e investigação, e o trabalho em si. As dimensões encontradas pelos autores permitiram enriquecer os resultados já obtidos por Smart (1990), que identificou três dimensões da satisfação no trabalho, nomeadamente, a satisfação com a organização, satisfação com a carreira, e satisfação com o salário. Os resultados obtidos por Du e colaboradores (2010) indicam que os níveis globais de satisfação no trabalho dos docentes universitários na China estão próximos da média, com as dimensões salário e benefícios a apresentarem valores menores de satisfação, estes resultados assemelham-se aos obtidos em outros estudos (Agnihotri, 2013; August & Waltman, 2004; Hagedorn, 1994). Entre os aspetos do trabalho apresentados, os professores universitários estão mais satisfeitos com a reputação profissional e com o próprio trabalho. Os resultados obtidos neste estudo permitiram ainda aos autores concluir que as características organizacionais das universidades, tais como o tipo de escola, o nível de escolaridade, o campo académico, o clima organizacional, a avaliação

da orientação e gestão da escola, têm efeitos significativos sobre a satisfação geral com o trabalho dos professores universitários, sendo que o clima organizacional e o nível de escolaridade afetam todas as seis dimensões de satisfação no trabalho (Du et al., 2010).

Também Jones e colaboradores (2012), à semelhança do que foi feito por Travers e Cooper (1996), procuraram estudar os níveis de satisfação no trabalho, neste caso, em Professores do ensino superior canadianos, tendo em conta a categoria em que os mesmos se encontram na sua carreira profissional. Assim, os resultados do estudo indicam que os académicos apresentam um alto nível de satisfação no trabalho em todas as categorias, apesar dos professores mais experientes terem apresentado níveis mais altos de satisfação do que os professores em início de carreira, sendo estes dados congruentes com os obtidos por Travers e Cooper (1996), em professores de outro escalão de ensino. Os autores verificaram ainda que uma percentagem significativa de professores catedráticos apresentou níveis mais elevados de satisfação no trabalho e uma visão mais positiva da profissão académica face aos indivíduos nomeados para os escalões inferiores. Estes resultados indicaram, segundo Jones e colaboradores (2012) que as condições qualitativas, em combinação com os baixos níveis de segurança profissional e de remuneração, determinam as referidas diferenças na satisfação.

Em Portugal, Ferreira e colaboradores (2012) desenvolveram uma investigação acerca da satisfação dos docentes no trabalho e apresentam-nos índices de satisfação geral por tipo de ensino, sexo e escalões etários, e dados relativos a dimensões da satisfação. Assim, os resultados obtidos pelos autores, relativamente à satisfação geral, indicam que os docentes não estão extremamente satisfeitos; que a satisfação geral é mais elevada nas instituições privadas de ensino superior e, nestas, é mais elevada nas universidades quando comparadas com os institutos politécnicos, e no ensino superior público, a satisfação geral é mais baixa nas universidades do que nos institutos politécnicos; os docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 51 e 60 anos são aqueles que estão menos satisfeitos, os docentes com menos de 30 anos são aqueles que revelam maior satisfação, seguindo-se os docentes com mais de 61 anos e os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, globalmente, são os docentes mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, que revelam maior satisfação; a satisfação geral é similar para homens e mulheres, mas os homens mostram uma maior satisfação (Ferreira et al., 2012). No concerne às dimensões de satisfação, foram consideradas pelos autores as seguintes: Ambiente de Ensino; Gestão da Instituição/Departamento/Unidade; Colegas;

Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.); Ambiente de Trabalho; Caraterísticas do Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Cultura e Valores da Instituição; Prestígio da Instituição e Ambiente de Investigação. Tendo-se verificado valores mais elevados nas dimensões “Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)”, “Ambiente de Ensino” e Colegas. Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são “Ambiente de Investigação” e “Caraterísticas do Emprego”.

Vários estudos recentes procuram estudar a satisfação no trabalho dos académicos, procurando conhecer a relação desta com outras variáveis, nomeadamente o *commitment* (Cherabin et al., 2013; Gebremichael & Rao, 2013) e a performance (Chamundeswari, 2013). Os resultados dos estudos realizados permitiram concluir que existe uma relação positiva e significativa entre a satisfação no trabalho e o *commitment* (Cherabin et al., 2013; Ferguson, 2005; Gebremichael & Rao, 2013; Kinman, 1998) e entre a satisfação no trabalho e a performance (Chamundeswari, 2013; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007).

O estudo realizado por Gebremichael e Rao (2013) aponta ainda para um conjunto de dimensões do trabalho que explicam uma percentagem muito elevada da variância da satisfação no trabalho nos académicos, nomeadamente, o trabalho em si, a responsabilidade, o reconhecimento pelo trabalho bem feito, a progressão, a realização, as condições de trabalho, a supervisão, a relação com os colegas, o salário, as políticas da organização e a administração.

3. O stresse ocupacional e a satisfação no docente do ensino superior

Uma das mais significativas manifestações comportamentais da experiência de stresse no trabalho é a baixa satisfação no trabalho, assim, o stresse será um fator antecedente da satisfação profissional dos professores (Travers & Cooper, 1996) ou estará correlacionado negativamente com a mesma (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Mota-Cardoso et al., 2002). Vários são os estudos que procuraram perceber se existe e qual é a relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho dos docentes. Destes a maioria permitiu verificar que existe uma relação entre as duas variáveis, sendo ela significativa e inversa, assim, à medida que o stresse aumenta a satisfação no trabalho tende a diminuir (Abouserie, 1996; Chaudhry, 2012b; Donovan, 2012; Dua, 1994; Ferguson, 2005; Hagedorn, 1994; Jahanzeb, 2010; Kinman, 1998; Rasouli et al., 2012;

Sarros et al., 1997; Travers & Cooper, 1996), no entanto, alguns estudos verificaram que esta relação não existe (Borne, 2008; Chaudhry, 2012b; Nazari & Emami, 2012), ou que é positiva, ou seja, que quando o stresse aumenta a satisfação também aumenta (Chaudhry, 2012b; Manzoor et al., 2011).

Assim, o estudo desenvolvido por Dua (1994), visou conhecer os efeitos dos stressores do trabalho na saúde física e emocional e na satisfação no trabalho nos professores universitários. Dos resultados obtidos destacamos aqui os que dizem respeito à satisfação no trabalho, assim, os resultados indicam que níveis elevados de stresse no trabalho e de stresse não relacionado com o trabalho estão associados a níveis elevados de insatisfação, sendo que a relação entre o stresse no trabalho e a insatisfação no trabalho permaneceu significativa mesmo após o controlo do stresse não relacionado com o trabalho. O autor conclui assim que o stresse está associado à insatisfação no trabalho elevada.

Outro estudo foi realizado por Hagedorn (1994) e permitiu concluir que a satisfação no trabalho nos académicos é melhor predita a partir do baixo stresse, na medida em que os resultados indicam que independentemente do momento da carreira em que se situam os académicos, a redução do stresse surge como uma influência positiva na satisfação dos mesmos. Outro aspeto interessante dos resultados do estudo desenvolvido pelo autor é que as preocupações acerca do salário afetam, não só diretamente (como descrito no ponto anterior) mas também indiretamente, a satisfação no trabalho através da produção de stresse negativo, isto no que diz respeito aos docentes “novatos” e aos que estão a meio da carreira profissional. Os resultados obtidos no estudo realizado por Hagedorn (1994) permitiram ainda concluir que, para os académicos “novatos” e os que estão a meio da carreira profissional, as longas horas de tarefas relacionadas com a instituição são consideradas stressantes e significativamente ligadas com a satisfação.

Abouserie (1996) desenvolveu um estudo sobre o stresse, as estratégias de *coping* e a satisfação no trabalho no *staff* académico universitário e concluiu que o stresse e a insatisfação são conceitos interligados, na medida em que um fator de stresse no trabalho importante contribui para a insatisfação, que por sua vez conduz a níveis elevados de stresse.

Partindo do conhecimento de que existe uma relação entre o stresse e a satisfação no trabalho, Travers e Cooper (1996) procuram apreender quais as variáveis preditoras da insatisfação no trabalho dos professores, elencando um conjunto de fontes de

pressão. Os resultados obtidos pelos autores indicam a existência de duas fontes de pressão que parecem explicar uma percentagem de cerca de 40% da variação da insatisfação no trabalho, nomeadamente a gestão/estrutura da escola e a falta de estatuto/promoção. Estas duas variáveis preditoras estão ambas relacionadas com o envolvimento profissional, tomada de decisão e com o estatuto do professor no ensino.

Num estudo desenvolvido com académicos diretores de departamento, Sarros e colaboradores (1997) observaram que o stresse em geral e o stresse associado aos papéis (conflito de papéis e ambiguidade de papéis) estão negativamente associados à satisfação no trabalho, tendo sido observado um efeito direto quer do stresse, quer do conflito de papéis e da ambiguidade de papéis, quer ainda do género na satisfação no trabalho, no entanto, a ambiguidade de papéis apresentou uma maior associação direta com a satisfação no trabalho do que o conflito de papéis. A relação entre o stresse inerente aos papéis e a satisfação no trabalho é mediada, segundo os resultados obtidos pelos autores, pela intervenção de variáveis intervenientes, neste caso pelo “*chair stress*”, este parece assim agravar o efeito do conflito de papéis e da ambiguidade de papéis na satisfação no trabalho (Sarros et al., 1997).

O estudo desenvolvido por Yperen e Janssen (2002) permitiu aos autores concluir que quando a orientação da performance é forte e a orientação para a mestria é fraca, as exigências do trabalho relacionam-se negativamente com a satisfação no trabalho. Este resultado suporta o pressuposto de que a exaustão ou fadiga representam aspetos mediadores entre as exigências do trabalho e a satisfação no trabalho.

Leimer (2006) desenvolveu um estudo longitudinal no sentido de perceber as mudanças ocorridas na satisfação e stresse dos académicos entre 1998 e 2005, tendo em conta a categoria académica, o género e a raça/etnia. Os resultados obtidos neste estudo indicam que existem diferenças entre as categorias académicas. Em 1998, as diferenças encontradas remetiam para o processo de revisão/promoção, exigências de pesquisa/publicação, trabalho da comissão, as reuniões do corpo docente, pessoal e finanças. Em 2005, estas distinções mantiveram-se mas a carga de ensino, a oportunidade para atividades académicas, salário e benefícios, e “burocracia” institucional registaram algumas diferenças na satisfação e no stresse adicional. Estes resultados permitiram à autora concluir que os assistentes e os professores associados são os menos satisfeitos e os mais stressados por estas alterações, já os leitores em full-time são os mais satisfeitos e, em alguns aspetos (e.g., carga de ensino, procedimentos institucionais), os menos stressados.

De forma semelhante ao encontrado em outros estudos presentes na literatura Jahanzeb (2010) verificou que a relação entre satisfação com trabalho e o stresse ocupacional dos docentes do ensino superior, de um sistema de ensino à distância, apresenta um coeficiente com um sinal negativo, que indica a existência de uma relação negativa entre as duas variáveis, assim, níveis elevados de stresse ocupacional resultam em menor satisfação no trabalho. Os resultados indicam ainda que a satisfação no trabalho é aproximadamente 50% explicada pelas variáveis de stresse ocupacional (ambiguidade de papéis, conflito de papeis, políticas da instituição, trabalho sem sentido, papel de gestão). Todas as fontes de stresse estudadas apresentaram uma relação negativa significativa com a satisfação no trabalho, contudo, o coeficiente mais elevado foi apresentado pelo conflito de papéis, destacando-o como tendo a maior contribuição na insatisfação no trabalho, seguindo-se os papéis de gestão, a ambiguidade de papéis, as políticas da instituição e finalmente a natureza do trabalho.

Um outro estudo foi realizado por Manzoor e colaboradores (2011) sobre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho nos professores universitários no Paquistão, tendo concluído que existe uma relação mútua entre as duas variáveis, contudo, esta relação não parece ser inversa como na maioria dos estudos presentes na literatura, na medida em que a maioria dos professores estão satisfeitos com o seu trabalho e ligeiramente ou moderadamente stressados devido ao seu ambiente de trabalho.

Chaudhry (2012b) também desenvolveu um estudo acerca da relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho, em universidades do Paquistão e verificou que não existe uma relação significativa entre satisfação no trabalho e o stresse ocupacional em geral. No entanto, verificou que existe uma relação inversa entre o stresse ocupacional e a satisfação geral com o trabalho nos docentes de universidades privadas e que não existe relação entre o stresse ocupacional e a satisfação geral com o trabalho nos docentes das universidades públicas. Não encontrou nenhuma relação entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho global, no caso quer dos docentes do sexo masculino, quer dos do sexo feminino das universidades. Considerando a categoria profissional do docente, o autor verificou que existe uma relação inversa entre a satisfação no trabalho e o stresse ocupacional no caso dos professores assistentes, uma relação positiva no caso dos professores associados e no caso dos professores e leitores a relação surge como insignificante. No que concerne à idade, o autor observou que os resultados dos docentes com idades compreendidas entre 20-30 anos apresentam uma relação inversa entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho global, sendo que a

referida relação se traduz como insignificante nos restantes grupos etários. Relativamente ao tempo de serviço docente, o autor descreve a existência de uma relação inversa entre as duas variáveis em análise no caso dos docentes com tempo de serviço entre 3 e 4-12 anos e uma relação significativa e direta no caso dos docentes com mais de 21 anos de serviço docente. O autor concluiu ainda que os professores universitários jovens são mais sensíveis ao stresse ocupacional e à satisfação no trabalho e que não existe nenhuma relação significativa entre o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho global nos docentes de universidades de acordo com a natureza do trabalho (visitante, com contratos e permanentes) (Chaudhry, 2012b).

Um outro estudo foi desenvolvido por Donovan (2012) e os resultados obtidos permitiram à autora concluir que no geral o nível de stresse dos académicos é elevado e que a satisfação é moderadamente baixa; que os professores associados reportam maior stresse e menor satisfação no trabalho do que os professores catedráticos; e que os professores associados e assistentes apresentam maior stresse do que os professores catedráticos mas não diferem destes na satisfação no trabalho. Como fatores que contribuem para estes resultados, a autora identificou o baixo ou estagnado salário; o aumento do custo dos benefícios, as longas horas despendidas pelos professores associados com os deveres inerentes à família e ao cuidar das crianças; e o tempo significativo que muitos professores associados e assistentes despendem em atividades relacionadas com o ensino (Donovan, 2012).

Rasouli e colaboradores (2012) desenvolveram um estudo sobre a relação entre a robustez (*hardiness*), a satisfação no trabalho e o stresse no *staff* e membros académicos, numa universidade islâmica, tendo encontrado uma relação significativa entre as três variáveis. Assim, com base nos resultados obtidos os autores afirmam que aqueles que têm graus mais elevados de robustez serão aqueles que terão graus mais elevados de satisfação no trabalho e níveis mais baixos de stresse.

Importa por fim destacar o estudo desenvolvido por Swanson, Davis, e Zhao (2007), que apesar de não ter contemplado na sua amostra professores, apresenta um resultado inovador e relevante para os objetivos do nosso estudo, nomeadamente, a observação de que o *eustress* influencia positivamente a satisfação global, neste caso, dos membros de audiências de espetáculos.

**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE O STRESSE OCUPACIONAL E A
SATISFAÇÃO NO TRABALHO NO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR**

Capítulo V. Enquadramento Metodológico

Neste capítulo são apresentados os aspetos relacionados com o desenvolvimento do estudo, fundamentando as opções metodológicas efetuadas e as fases em que o trabalho se desenrolou. Num primeiro momento, são identificados os objetivos e as questões que orientaram este estudo. Num segundo momento é apresentado o modelo adotado no estudo, as variáveis do estudo e as hipóteses de investigação. E por último o método, onde são apresentadas as fases de desenvolvimento do estudo, apresentando para cada uma delas, as características da amostra e os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos de aplicação e as técnicas de análise de dados utilizadas.

1. Objetivos e questões de investigação

A nossa investigação empírica centra-se no estudo do stresse ocupacional e da satisfação no trabalho dos professores do ensino superior, tendo-se optado por estruturar este ponto através da identificação do problema de investigação, de questões orientadoras da análise dos resultados, de hipóteses explicativas dos mesmos e de objetivos de investigação.

Assim, o **problema** a explorar neste estudo consiste em perceber *Qual a relação entre o stresse ocupacional dos professores do ensino superior e a sua satisfação para com o trabalho?* Ao nível mais específico pretende-se responder às questões de investigação (QI) apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4. Questões de Investigação

QI 1	Qual a relação entre as fontes de stresse, o <i>eustress</i> , o <i>distress</i> , as estratégias de <i>savoring</i> , as estratégias de <i>coping</i> e a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior?
QI 1.1.	Quais as fontes de stresse percecionadas pelos professores do ensino superior?
QI 1.2.	Qual o nível de <i>eustress</i> percecionado pelos professores do ensino superior?
QI 1.3.	Qual o nível de <i>distress</i> percecionado pelos professores do ensino superior?
QI 1.4.	Que tipo de estratégias de <i>savoring</i> são utilizadas pelos professores do ensino superior?
QI 1.5.	Em que medida os professores do ensino superior utilizam estratégias de <i>coping</i> ?
QI 1.6.	Qual o grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior?
QI 2	Existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas?

A questão de investigação 1 representa a questão central do nosso estudo, para a qual contribuem as questões de investigação de 2 a 7, estas, por sua vez, representam etapas que se pretendem percorrer no sentido de responder à questão central. A questão de investigação 8 representa uma questão complementar e visa fornecer dados comparativos adicionais ao estudo a desenvolver.

Tendo em conta o problema formulado e as questões de investigação definidas anteriormente, o **objetivo geral** deste estudo é propor e avaliar a qualidade do ajustamento de um modelo das relações que se estabelecem entre o *eustress* e o *distress* na satisfação para com o trabalho, considerando a influência das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ES português. Os objetivos específicos são: 1) conhecer quais as fontes que são percecionadas pelos professores do ensino superior como indutoras de stresse; 2) descrever o nível de *eustress* percecionado pelos professores do ensino superior; 3) descrever o nível de *distress* percecionado pelos professores do ensino superior; 4) conhecer que tipo de estratégias de *savoring* são utilizadas pelos professores do ensino superior; 5) conhecer em que medida os professores do ensino superior utilizam estratégias de *coping*; 6) avaliar o grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior; 7) perceber se existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas.

Considerando as questões formuladas e os objetivos definidos, podemos afirmar que este estudo tem um carácter exploratório e que é do tipo não-experimental, transversal, descritivo e correlacional (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). O carácter exploratório do estudo justifica-se pelo que a revisão da literatura efetuada (1ª Parte deste trabalho) evidenciou: que foram feitas poucas investigações sobre o Modelo Holístico de Stress, que nenhum estudo procurou perceber até que ponto o referido modelo é adequado para explicar o stresse dos professores do ensino superior e que em Portugal, não são conhecidos trabalhos nesta área.

2. Modelo adotado, variáveis do estudo e hipóteses de investigação

Como já foi referido no enquadramento teórico⁸, o Modelo Holístico de Stress, apresentado por Nelson e Simmons (2003), é um modelo que defende uma visão integral e um entendimento geral do stresse ocupacional. Tendo por base o referido modelo, os estudos realizados anteriormente sobre as fontes de stresse ocupacional em

⁸ Ver ponto 2.2. do capítulo I, pp. 36-38.

docente do ES (Pinto, 2009) e os estudos que relacionam o stresse ocupacional com a satisfação no trabalho dos professores (Abouserie, 1996; Biron et al., 2008; Catano et al., 2010; Catano, 2010; Chaudhry, 2012b; Donovan, 2012; Dua, 1994; Ferguson, 2005; Gillespie et al., 2001; Gmelch, 1993; Hagedorn, 1994; Jahanzeb, 2010; Kawakami, 2006; Kinman, 1998; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Leimer, 2006; Manzoor et al., 2011; Mota-Cardoso et al., 2002; Rasouli et al., 2012; Sarros et al., 1997; Swanson et al., 2007; Travers & Cooper, 1996), propomos um modelo de stresse e satisfação no trabalho dos professores do ensino superior (cf. Figura 3).

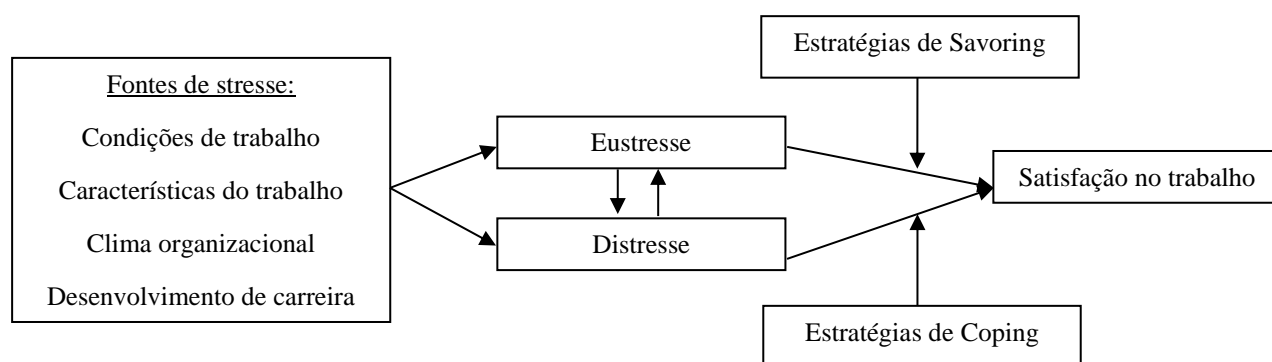


Figura 3. Modelo de stresse e satisfação no trabalho dos professores do ensino superior

Assim, o modelo que aqui propomos assenta nas seguintes premissas:

- (1) As fontes de stresse são inerentemente neutras;
- (2) A avaliação cognitiva de uma dada fonte de stresse pode produzir simultaneamente respostas positivas e negativas;
- (3) As respostas positivas e negativas são complexas e mistas;
- (4) Os indivíduos seleccionam estratégias para eliminar ou aliviar as suas respostas negativas, ou para acentuar ou para potencialmente amortecer as suas respostas positivas;
- (5) As respostas positivas e negativas afetam diferencialmente a satisfação dos indivíduos face ao trabalho.

Decorrente das premissas que acabámos de apresentar, podemos referir que as **variáveis** do nosso estudo são, as fontes de stresse, o *eustress*, o *distress*, as estratégias de *savoring*, as estratégias de *coping* e a satisfação no trabalho. Para além destas variáveis foram ainda consideradas diversas variáveis pessoais e profissionais, nomeadamente, o sexo, a idade, o estado civil, as habilitações escolares/académicas, o vínculo contratual, o nº de horas letivas/semana (semestre atual), o nº de anos de

docência (ensino superior), o nº de publicações/ano, a categoria profissional, o regime de prestação de serviços I, o regime de prestação de serviços II, o nº de alunos a que dá aulas, o nº de unidades curriculares que leciona, o exercício de funções de gestão, a subsistema de ensino I e a subsistema de ensino II. A definição conceptual e operacional destas variáveis é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5. Definição conceptual e operacional das variáveis do estudo

Definição conceptual	Definição operacional
Fontes de Stresse – condições ou eventos externos (estímulos) que evocam respostas indicadoras de stresse (Kahn & Byosiere, 1990).	<i>Escala de Fontes de Stresse nos Professores do Ensino Superior</i> (Jordão & Pinto, no prelo) – dimensões: Condições de trabalho; Caraterísticas do trabalho; Clima organizacional; Desenvolvimento de carreira
<i>Eustress</i> - resposta psicológica positiva a um stressor, como indicador da presença de estados psicológicos positivos (Nelson & Simmons, 2003).	<i>Eustress scale</i> (O’Sullivan, 2010, adaptada e validada neste trabalho de investigação ⁹) – 5 itens.
<i>Distress</i> - resposta negativa a um stressor, evidenciada através de estados psicológicos negativos (Nelson & Simmons, 2003)	<i>Perceived Stress Scale</i> (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002) - 10 itens.
Estratégias de <i>Savoring</i> - processos através dos quais as pessoas ativamente obtêm prazer e satisfação em relação à experiência positiva (Bryant & Veroff, 2007).	<i>Ways of Savoring Checklist</i> (Bryant & Veroff, 2007, adaptada e validada por Meneses Santos, Carvalho & Marques Pinto, 2008 para a população portuguesa e validada para professores neste trabalho de investigação ¹⁰) – dimensões: Comportamento Manifesto, Construção de Memória; Partilha com os Outros.
Estratégias de <i>Coping</i> - ações cognitivas ou comportamentais em que o indivíduo incorre aquando de uma situação particular de stresse (Antoniazzi et al., 1998).	<i>Brief Cope</i> (Carver, 1997, adaptada e validada por Pais Ribeiro & Rodrigues, 2003) – 28 itens.
Satisfação no trabalho - atitude geral em relação ao trabalho, que envolve uma avaliação cognitiva e afetiva (Ferreira et al., 2009)	<i>Pressure Management Indicator</i> (Williams & Cooper, 1996, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002) – dimensões: Satisfação com a organização; Satisfação com o trabalho

⁹ Ver ponto 1., do capítulo VI (pp. 139-144).

¹⁰ Ver ponto 2., do capítulo VI (pp. 144-151).

A escolha das fontes de stresse apresentadas no modelo teve em conta os resultados obtidos por Pinto (2009), num estudo realizado com professores do ensino superior português e a forma como no modelo proposto se apresentam as fontes de stresse visa dar conta de que um mesmo stressor pode desencadear no mesmo indivíduo, e mesmo simultaneamente, respostas negativas e positivas de stresse, ou seja, *distress* e *eustress* respetivamente. Importa, ainda, salientar que o *eustress*, o *distress* e o *coping* surgem no nosso modelo como variáveis globais e abrangentes¹¹.

As variáveis nos modelos de equações estruturais são de dois tipos, nomeadamente, variáveis manifestas ou variáveis observada (variáveis medidas, manipuladas ou observadas diretamente) e variáveis latentes, fatores ou constructos (variáveis não diretamente observáveis ou mensuráveis, sendo a sua ‘existência’ indicada pela sua manifestação em variáveis indicadoras ou manifestas). As variáveis latentes e manifestas podem ser independentes ou dependentes. No caso das variáveis independentes ou exógenas as causas residem fora do modelo, isto é, não são influenciadas por nenhuma outra variável no modelo, já as causas da variação das variáveis dependentes ou endógenas residem no modelo, isto é, a variação destas variáveis é explicada por variáveis presentes no modelo (Byrne, 2001; Marôco, 2010a).

Um outro tipo de variável latente, presente no nosso modelo, envolve o efeito de moderação, que se traduz no facto do efeito de uma variável noutra variável depender do nível de uma terceira variável, geralmente denominada por variável moderadora (Williams, Vandenberg, & Edwards, 2009). Em essência, podemos dizer que um moderador modifica a força ou a direção (positiva ou negativa) de uma relação causal (Wu & Zumbo, 2008).

No que se refere às variáveis pessoais e profissionais em estudo, nomeadamente, às variáveis idade, nº de horas letivas/semana (semestre atual), nº de anos de docência (ensino superior), nº de publicações/ano, nº de alunos a que dá aulas (aprox.) e nº de unidades curriculares que leciona, foram constituídas categorias para facilitar a análise dos dados em termos comparativos (diferenças entre grupos em função das variáveis em estudo). Assim, na caracterização da amostra e na apresentação de resultados serão utilizados os dados originais obtidos e as referidas categorias construídas à posteriori (cf. Quadro 6).

¹¹ No que se refere às estratégias de coping, apesar de originalmente o instrumento utilizado apresentar uma estrutura fatorial correspondente a 14 estratégias de coping, na nossa amostra não foi possível confirmar a referida estrutura, tendo-se optado por transformar esta variável numa variável formativa – compósito (média ponderada de diversos indicadores) (Marôco, 2010a).

Quadro 6. Operacionalização das variáveis pessoais e profissionais

Variáveis pessoais e profissionais	Operacionalização
Sexo	Masculino; Feminino
Idade	22-35; 36-50; +51
Estado civil	Solteiro(a); Casado(a); União de facto; Divorciado(a); Viúvo(a)
Habilitações escolares/académicas	Licenciatura; Pós-graduação; Mestrado; Doutoramento
Vínculo contratual	Contrato por tempo indeterminado; Contrato a termo resolutivo certo; Contrato a termo resolutivo incerto, Outro
Nº de horas letivas/semana (semestre atual)	0-6; 7-13; +14
Nº de anos de docência (ensino superior)	1-10; 11-20; +21
Nº de publicações/ano	0-2; 3-5; +6
Categoria profissional	Assistente; Professor Auxiliar; Professor Associado; Professor Catedrático; Professor Adjunto; Professor Coordenador; Outras (Monitor, Leitor, Consultor)
Regime de prestação de serviços I	Tempo Integral; Tempo Parcial
Regime de prestação de serviços II	Com exclusividade; Sem exclusividade
Se tempo parcial ou sem exclusividade, tem outra profissão	Sim; Não; Não se aplica
Nº de alunos a que dá aulas (aprox.)	0-50; 51-100; 101-150; 151-200; +201
Nº de unidades curriculares que leciona	0-2; 3-5; +6
Exercício de funções de gestão	Sim; Não
Subsistema de ensino I	Pública; Privada
Subsistema de ensino II	Universidade; Politécnico

A partir da literatura revista e do modelo proposto podemos formular um conjunto de **hipóteses** a serem testadas no estudo a desenvolver. Assim, de acordo com o Modelo Holístico de Stress (Davis-Roberts, 2006; Nelson & Simmons, 2003) as fontes de stress têm uma influência direta no *eustress* e no *distress*, sendo a nossa primeira hipótese de investigação a seguinte:

Hipótese 1	As fontes de stresse têm uma influência direta no <i>eustress</i> e no <i>distress</i> dos professores do ensino superior.
-------------------	--

O nosso modelo é ainda um modelo não-recursivo, na medida em que nestes modelos uma variável pode ser causa-e-efeito de outra (efeito de feedback) (Marôco, 2010a), assim no nosso modelo, o *eustress* é causa-e-efeito do *distress* e vice-versa (Gibbons, Dempster, & Moutray, 2007; Nelson & Simmons, 2003; Simmons, 2000). Desta forma a nossa segunda hipótese de investigação é a seguinte:

Hipótese 2	A relação entre os constructos <i>eustress</i> e <i>distress</i> é recíproca e negativa em ambas as direções.
-------------------	---

No nosso modelo especificamos como consequência do stresse a satisfação no trabalho, na medida em que esta aparece na literatura como uma consequência bastante significativa do stresse nos professores em geral e nos professores do ensino superior em particular (Abouserie, 1996; Biron et al., 2008; Catano et al., 2010; Catano, 2010; Chaudhry, 2012b; Donovan, 2012; Dua, 1994; Ferguson, 2005; Gillespie et al., 2001; Gmelch, 1993; Hagedorn, 1994; Jahanzeb, 2010; Kawakami, 2006; Kinman, 1998; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Leimer, 2006; Manzoor et al., 2011; Rasouli et al., 2012; Sarros et al., 1997; Swanson et al., 2007; Travers & Cooper, 1996). Neste sentido podemos ainda hipotetizar que o efeito do *eustress* na satisfação será positivo e o efeito do *distress* na satisfação será negativo (Nelson & Simmons, 2003). Assim, as hipóteses de investigação 3 e 4 são as seguintes:

Hipótese 3	Existe um efeito positivo do <i>eustress</i> na satisfação no trabalho dos professores do ensino superior.
-------------------	--

Hipótese 4	Existe um efeito negativo do <i>distress</i> na satisfação no trabalho dos professores do ensino superior.
-------------------	--

O nosso modelo aponta ainda para o facto de que os sujeitos diferem na sua preferência por respostas positivas e por respostas negativas ao stresse, bem como na forma como nelas se envolvem, as apreciam (estratégias de *savoring*) ou a elas se adaptam (estratégias de *coping*), com resultados também diferentes ao nível das consequências do stresse (Dua, 1994; Gillespie et al., 2001; McGowan et al., 2006; Nelson & Simmons, 2003). Deste modo, as estratégias de *savoring* e as estratégias de

coping surgem como variáveis moderadoras das relações entre o *eustress* e a satisfação no trabalho e entre o *distress* e a satisfação no trabalho, respetivamente. Assim, as quinta e sexta hipóteses da nossa investigação são as seguintes:

Hipótese 5	A forma como os professores do ensino superior desfrutam de um acontecimento/experiência positiva modera a relação entre o seu nível de <i>eustress</i> e a sua satisfação no trabalho.
Hipótese 6	A forma como os professores do ensino superior gerem as exigências do trabalho modera a relação entre o seu <i>distress</i> e a sua satisfação no trabalho.

Face à literatura consultada podemos ainda expectar que os nossos resultados apontem para moderados níveis de stresse nos professores do ensino superior (Abouserie, 1996; Ahmady et al., 2007; Akbar & Akhter, 2011; Archibong et al., 2010; Barnes et al., 1998; Bishayee, 2012; Blix et al., 1994; Bradley & Eachus, 1995; Catano et al., 2010; Catano, 2010; Dua, 1994; Gandapur & Rehman, 2008; Ferguson, 2005; Gillespie et al., 2001; Gmelch et al., 1986; Iqbal & Kokash, 2011; Jing, 2008; Kalyani et al., 2009; Kinman et al., 2006; Kyriacou, 1987; Lindholm & Szelényi, 2009; McGrail et al., 2006; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Perlberg & Keinan, 1986; Reddy & Poornima, 2012; Schuldt & Totten, 2008; Smith et al., 1995; Smith & Witt, 1993; Thorsen, 1996; Travers & Cooper, 1996; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003) e baixos níveis de satisfação com o seu trabalho (Abouserie, 1996; Agnihotri, 2013; August & Waltman, 2004; Biron et al., 2008; Ferreira et al., 2012; Gillespie et al., 2001; Hagedorn, 1994; Jones et al., 2012; Kinman, 1998; Leimer, 2006; Pinto et al., 2003; Simthers, 2003; Travers & Cooper, 1996; Winefield et al., 2003). Deste modo, as hipóteses 7 e 8 são as seguintes:

Hipótese 7	Os professores do ensino superior vivenciam níveis moderados a elevados de <i>distress</i> no trabalho.
Hipótese 8	Os professores do ensino superior apresentam baixos níveis de satisfação no seu trabalho.

De acordo com a literatura podemos ainda esperar encontrar nos nossos resultados diferenças ao nível das fontes de stresse em função das variáveis pessoais e profissionais estudadas (Abbas et al., 2012; Adriaenssens et al., 2006; Ahmady et al., 2007; Archibong et al., 2010; Blix et al., 1994; Brown, Bond, Gerndt, Krager, Krantz,

Lukin & Prentice, 1986; Catano, 2010; Davis-Roberts, 2006; Doyle & Hind, 1998; Dua, 1994; Gmelch & Burns, 1991; Gmelch et al., 1984; Gmelch et al., 1986; Jones et al., 2012; Jreige, 2011; Kavitha, 2012; Lease, 1999; Narayanan et al., 1999; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997; Schuldt & Totten, 2008; Tytherleigh et al., 2007). Assim, a nona hipótese é a seguinte:

Hipótese 9

Existem diferenças significativas no tipo de fontes identificadas como fontes de stresse pelos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais.

Também se espera encontrar nos nossos resultados diferenças ao nível dos níveis de *distress* percebido pelos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais estudadas, decorrente dos resultados obtidos por diversos autores (Abouserie, 1996; Ahmady et al., 2007; Akbar & Akhter, 2011; Archibong et al., 2010; Biron et al., 2008; Blackburn & Bentley, 1993; Catano, 2010; Chaudhry, 2012a; Davis-Roberts, 2006; Dua, 1994; Gandapur & Rehman, 2008; Jreige, 2011; Murray, 2009; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Sanders, 1989; Sarros et al., 1997; Schuldt & Totten, 2008; Smith et al., 1995; Thorsen, 1996). Assim, formulamos a décima hipótese de investigação:

Hipótese 10

Existem diferenças significativas nos níveis de *distress* percebido pelos professores do ensino superior em função das variáveis sociodemográficas.

De acordo com a literatura, existem também diferença na utilização de estratégias de *coping* pelos indivíduos em função das variáveis pessoais e profissionais por nós estudadas (Davis-Roberts, 2006; Doyle & Hind, 1998; Emmerik, 2002; Jreige, 2011; Kalyani et al., 2009; Lease, 1999; Narayanan et al., 1999; Sanders, 1989), deste modo esperamos encontrar nos nossos resultados diferenças no tipo de estratégias de *coping* utilizadas pelos professores do ensino superior. Assim, formulamos a décima primeira hipótese de investigação:

Hipótese 11

Existem diferenças significativas na utilização de estratégias de *coping* utilizadas pelos professores do ensino superior em função das variáveis sociodemográficas.

Na literatura podemos ainda identificar diferenças no grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais por nós estudadas (Agnihotri, 2013; August & Waltman, 2004; Catano, 2010; Du et al., 2010; Ferreira et al., 2012; Hagedorn, 1994; Jones et al., 2012; Leimer, 2006; Munana, 2010; Travers & Cooper, 1996), deste modo esperamos encontrar as referidas diferenças nos nossos resultados. Assim, a décima segunda hipótese da nossa investigação é a seguinte:

Hipótese 12

Existem diferenças significativas no grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior em função das variáveis sociodemográficas.

Desta forma, nas hipóteses formuladas de 1 a 6, as fontes de stresse, o *eustress*, o *distress*, as estratégias de *savoring*, as estratégias de *coping* e a satisfação no trabalho são consideradas variáveis latentes, às quais estão associadas diversas variáveis manifestas, que correspondem no Quadro 5 à definição operacional das variáveis. As fontes de stresse constituem-se como uma variável exógena latente, o *eustress*, o *distress* e a satisfação no trabalho são consideradas variáveis endógenas latentes e as estratégias de *savoring* e as estratégias de *coping* são definidas como variáveis moderadoras no nosso modelo. No que diz respeito às hipóteses de 7 a 13, podemos considerar as fontes de stresse, o *eustress*, o *distress*, as estratégias de *savoring*, as estratégias de *coping* e a satisfação no trabalho como variáveis dependentes e as variáveis pessoais e profissionais como variáveis independentes.

3. Método

Como foi referido anteriormente este estudo caracteriza-se por ser do tipo não-experimental, transversal, descritivo e correlacional (Sampieri et al., 2006). Este estudo desenvolveu-se em duas fases distintas. A primeira fase correspondeu à fase preliminar do nosso estudo e consistiu na preparação dos instrumentos de recolha de dados e uma segunda fase correspondente ao estudo propriamente dito. Uma vez que os resultados obtidos na 1ª fase do nosso estudo constituíram *inputs* para o estudo propriamente dito (2ª fase), apresentaremos nos dois capítulos que se seguem cada uma destas fases, descrevendo para cada uma delas o Método e os respetivos resultados.

Nesta fase preliminar procurou-se preparar os instrumentos de recolha de dados que serão parte integrante do inventário de recolha de dados no estudo propriamente dito. Assim, esta fase teve um duplo objetivo: por um lado, traduzir e adaptar para português um dos seis instrumentos a utilizar no estudo propriamente dito, nomeadamente, a *eustress scale* (O'Sullivan, 2011), e por outro, criar uma versão reduzida de outro dos seis instrumentos a utilizar, o WOSC (*Ways of Savoring Checklist*, Bryant & Veroff, 2007).

Apesar do estudo psicométrico da *eustress scale* e do WOSC não constituir o objetivo central deste trabalho, pretendeu-se realizar uma análise mais cuidada sobre algumas das suas qualidades psicométricas de forma a assegurar a sua validade e fiabilidade da sua utilização no presente estudo, uma vez que é a primeira vez que se aplicam este instrumento em amostras de professores. Neste sentido, foram analisadas algumas dimensões relativas à validade (constructo) e à precisão (consistência interna) dos instrumentos.

A validade de constructo relaciona-se com o grau em que conhecemos aquilo que o instrumento está a medir (Almeida & Freire, 2008). A metodologia mais utilizada para a avaliação da validade de constructo é a análise fatorial. Partindo das intercorrelações entre os itens ou entre os resultados num conjunto de provas procuram identificar-se as componentes (fatores) gerais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum nelas encontrada (Almeida & Freire, 2008).

A consistência interna dos fatores refere-se à proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. O *alpha* de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), definindo-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica (Pestana & Gageiro, 2008).

1. Adaptação da *eustress scale*

1.1. Amostra

A amostra do nosso estudo foi recolhida por conveniência e é constituída por 496 professores (410 do sexo feminino, correspondendo a 82,7% da amostra) de diversas instituições (93,8% instituições públicas) e níveis de ensino (27% do 1º CEB, 23% do 2º CEB, 45% do 3º CEB e Secundário, 1% do Ensino Superior Politécnico e 4% Ensino Superior Universitário). A média de idades foi de 43,69 (DP = 7,585), variando entre os

23 e os 64 anos. Relativamente ao número de anos de serviço a média foi de 19,57 (DP = 8,68), com um número mínimo de anos de serviço de 1 e um máximo de 38. O número médio de anos de serviço no atual nível de ensino foi de 16,67 (DP = 8,23), variando entre um mínimo de 0 e um máximo de 38 anos de serviço no atual nível de ensino.

1.2. Instrumento

A *eustress scale* foi desenvolvida por Geraldine O'Sullivan (2011) e constitui-se como uma ferramenta válida para medir o *eustress*. Criada tendo por base a *Perceived Stress Scale*, desenvolvida por Cohen, Kamarck, e Mermelstein (1983), a escala de *eustress* é constituída por quinze itens, cinco dos quais são questões de despiste. Os itens incluem questões tais como: How often do you effectively cope with stressful changes that occur in your academic life? Aos participantes no estudo foi pedido que respondessem às questões considerando uma escala de seis pontos: “Never”, “Almost Never”, “Sometimes”, “Often”, “Very often” e “Always”, em que os scores mais elevados indicam níveis de *eustress* mais elevados. O instrumento foi administrado a estudantes, em dois momentos distintos e para testar a fiabilidade da medida de *eustress* a autora realizou análises estatísticas cujos resultados indicaram coeficientes *alpha* de Cronbach de 0,766 e 0,806, na primeira e segunda administração respetivamente. Estes resultados refletem uma razoável consistência interna da escala alcançada sem ter sido necessário retirar nenhum item da escala. Foi ainda realizado um teste t para amostras emparelhadas, para analisar a consistência ao longo do tempo, que revelou a não existência de diferenças significativas entre a primeira e a segunda administração do instrumento ($t = -0,418$, $p = 0,679$).

Uma vez que a *eustress scale*, nunca foi utilizada em Portugal foi necessário proceder à sua tradução e adaptação para a língua portuguesa. O método utilizado neste processo foi o *back translation* (Ghiglione & Matalon, 1997), na medida em que esta tradução foi realizada, num primeiro momento, por um professor português de inglês que traduziu o questionário original para português, de seguida um professor inglês, que leciona português a estrangeiros, traduziu a versão portuguesa para inglês, num terceiro momento realizou-se uma comparação da versão original da escala com a versão traduzida para inglês, cujo acordo alcançado se situa por volta dos 80%, tendo havido apenas necessidade de pequenos ajustamentos sugeridos pelos tradutores. Num segundo momento, no sentido de adaptar os itens da escala para a população do nosso estudo,

realizaram-se reflexões faladas com 5 professores (1 do ensino superior politécnico, 2 do 3º ciclo e secundário, 1 do 1º ciclo e 1 do 2º ciclo). Das reflexões resultaram contributos para a alteração de alguns termos utilizados na escala, nomeadamente a substituição do termo “académica” pelo termo “profissional” e do termo “resultados de um teste” pelo termo “desempenho profissional”.

O instrumento utilizado para a recolha de dados é, assim, constituído por dois grupos de questões (Anexo 2). O primeiro grupo destina-se à avaliação do *eustress* na profissão (*eustress scale* - O’Sullivan, 2011, versão traduzida e adaptada) e é constituído por 15 itens, 10 itens que avaliam o *eustress* (dois itens invertidos – 2 e 10) e 5 questões de despiste (itens 3, 7, 9, 11 e 14). Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 6 pontos em que: 0 = Nunca 1 = Quase Nunca 2 = Às Vezes 3 = Frequentemente 4 = Muito Frequentemente 5 = Sempre. O segundo grupo de questões pretende reunir dados pessoais dos participantes: sexo, idade, tipo de instituição, nível de ensino a que leciona, tempo de serviço docente e tempo de serviço docente no atual nível de ensino.

1.3. Procedimento

Num primeiro momento, foi solicitada autorização à autora da escala, Geraldine O’Sullivan, para a utilização dos instrumentos no âmbito deste estudo, tendo a autorização sido dada. A recolha de dados com recurso à escala de *eustress* foi realizada entre Agosto e Setembro de 2011, com recurso à ferramenta Google Docs. O contacto foi efetuado por via eletrónica com os diretores de diversas instituições de ensino, aos quais se solicitou o reencaminhamento do *link* de resposta à escala, para todos os professores das instituições que dirigiam. Foi ainda realizado um contacto informal, através das redes do facebook, onde se divulgou o referido *link* e se solicitou a todos os professores portugueses que respondessem e procedessem ao reencaminhamento do mesmo.

1.4. Técnicas de análise dos dados

Os dados recolhidos através do questionário foram analisados, com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 20.0) e envolveu duas fases.

A primeira fase centrou-se em análises que visaram determinar a normalidade da distribuição e verificar a existência de *outliers* suscetíveis de influenciar significativamente os resultados.

Numa segunda fase, com o propósito de averiguar a validade da escala e a sua qualidade psicométrica, foi utilizada a análise fatorial exploratória (método das componentes principais) para definir a estrutura subjacente à escala extraíndo um fator, bem como resumir e reduzir os dados (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). Para aferir a consistência interna do fator extraído foi também calculado o valor *alpha* de Cronbach.

1.5. Resultados

A análise da distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov revelou não estarem cumpridos os pressupostos da normalidade ($p < 0,05$), o que de acordo com Pallant (2001) é bastante comum em grandes amostras. Pela análise da assimetria e curtose foi possível constatar que estas não são iguais a zero, sendo que os valores da assimetria se situam, para a globalidade dos itens, entre -0,524 e 0,625 e os valores da curtose se situam entre -0,410 e 1,755. Contudo, Pallant (2001) relembra que esta ocorrência é comum em investigações na área das ciências sociais. Verificou-se ainda inexistência de *outliers*, o que indica que não existem valores extremos nas respostas dos participantes.

Foi testada a dimensionalidade do instrumento recorrendo-se ao método de análise fatorial exploratória em componentes principais. Para averiguar a viabilidade da utilização desta análise estatística foi utilizado o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) tendo-se obtido um valor de 0,873, considerado por Hair e colaboradores (2005) um valor bastante satisfatório e o teste de esfericidade de Bartlett permite também concluir que a matriz de correlações é significativa ($\chi^2_{(45)}=2705,185$; $p=0,000$) pelo que podemos assumir o método da análise fatorial exploratória como viável.

Numa primeira análise forçou-se a extração de um fator dando conta da definição teórica do conceito, contudo, uma vez que alguns dos itens não reuniam as condições necessárias para serem mantidos foram realizadas análises fatoriais sucessivas no sentido de eliminar itens que cumprissem os seguintes critérios: a) valores de comunalidades inferiores a 0,45; e b) saturações inferiores a 0,40 (Stevens, 1986). No final deste processo contínuo de análises, foram retirados os seguintes itens: 1 - *Com que frequência lida eficazmente com mudanças stressantes que ocorrem na sua vida profissional?* ($h^2 = 0,187$); 2 - *Com que frequência falha numa tarefa profissional quando está sobre pressão?* ($h^2 = 0,247$); 4 - *Com que frequência lida com êxito com*

dificuldades profissionais irritantes? ($h^2 = 0,216$); 8 - *Com que frequência é capaz de controlar com êxito as irritações na sua vida profissional?* ($h^2 = 0,285$); e 10 - *Com que frequência se sente incapaz de controlar a forma como gere o tempo para a realização de tarefas profissionais?* ($h^2 = 0,134$). Retirados estes itens obtivemos resultados satisfatórios que nos permitiram estruturar a escala num fator que na totalidade explica 78,87% da variância total. O teste KMO (0,880) e o teste de Bartlett ($\chi^2_{(10)} = 2142,529$; $p = 0,000$) continuaram a ser satisfatórios, assim como os valores das comunalidades. O cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach para a escala revelou um valor de fidelidade elevado ($\alpha = 0,93$), apontando para uma adequada consistência interna do instrumento (cf. Quadro 7).

Quadro 7. Estrutura fatorial final e valores *alpha* de Cronbach

	Componente
	1
Com que frequência sente que o stress tem um efeito positivo no seu desempenho profissional? (7)	.935
Perante uma situação profissional stressante, com que frequência acha que a pressão a/o torna mais produtiva/o? (4)	.905
Com que frequência sente que teve um melhor desempenho numa tarefa profissional, quando sujeito a pressão? (5)	.895
Com que frequência se sente motivado/a pelo seu stress? (2)	.862
Com que frequência sente que o stress contribui positivamente para a sua capacidade de lidar com os problemas profissionais? (1)	.839
<i>Valores próprios</i>	3.94
<i>Variância explicada (%)</i>	78,87
<i>Alpha de Cronbach</i>	.93

Nota: O método de extração de fatores utilizado foi a análise de componentes principais.

1.6. Conclusões

Podemos concluir, com base nos resultados obtidos, que a Escala de *eustress* dos professores portugueses permite ser considerada válida, o que possibilita a sua utilização para futuras investigações sobre o tema. O instrumento revelou propriedades psicométricas adequadas no que concerne à sua consistência interna ($\alpha = 0,93$). Estes valores são mais elevados que o encontrado pelo autor da escala ($\alpha = 0,806$) e reforçam

os resultados obtidos num outro estudo realizado por Fonseca e Jordão (2011) com uma amostra independente e mais pequena ($\alpha = 0,95$). A escala revela uma adequada fidelidade no que concerne à sua consistência interna.

A análise fatorial exploratória permitiu constatar que o fator encontrado explica uma percentagem considerável da variância (78,87%) e que a estrutura da escala deve apresentar apenas 7 itens (5 itens que saturam o fator e 2 questões de despiste), também este resultado vem reforçar o já obtido por Fonseca e Jordão (2011) com uma amostra independente e mais pequena.

2. Criação de uma versão para professores do WOSC

2.1. Amostra

A amostra do nosso estudo foi recolhida por conveniência e é constituída por 598 professores (490 do sexo feminino, correspondendo a 82% da amostra) de diversas instituições (94% instituições públicas e 6% instituições privadas) e níveis de ensino (26% do 1º CEB, 23% do 2º CEB, 43% do 3º CEB e Secundário, 4% do Ensino Superior Politécnico e 4% Ensino Superior Universitário). A média de idades foi de 42,84 (DP = 7,906), variando entre os 23 e os 64 anos. Relativamente ao número de anos de serviço a média foi de 18,68 (DP = 8,376), com um número mínimo de anos de serviço de 1 e um máximo de 38. O número médio de anos de serviço no atual nível de ensino foi de 15,95 (DP = 8,975), variando entre um mínimo de 0 e um máximo de 38 anos de serviço no atual nível de ensino.

2.2. Instrumento

O WOSC (*Ways of Savoring Checklist*) foi desenvolvido por de Bryant e Veroff (2007), tendo sido traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Menezes Santos, Carvalho e Marques Pinto (2008). Esta escala está dividida em 3 partes, sendo a primeira parte constituída por doze questões sobre a avaliação cognitiva face a um acontecimento/experiência positiva específica (ex. Em que medida esta experiência/acontecimento foi desejável para ti?). A resposta a esta primeira parte do WOSC é dada através de uma escala tipo Likert de dez pontos que vai desde do 1 (nível mais baixo) até ao 7 (nível mais elevado).

A segunda parte é constituída por 60 itens distribuídos em dez subescalas: partilha com os outros (6 itens - ex. pensei em partilhar mais tarde as minhas recordações com outras pessoas.), construção de memória (7 itens - ex. pensei sobre como é que iria

recordar esta experiência ou este acontecimento mais tarde), auto congratulação (7 itens - ex. pensei como este acontecimento ou experiência era para mim uma libertação), comparação (7 itens - ex. pensei no que podia ter corrido pior durante este acontecimento), intensificação sensorial-percetiva (4 itens - ex. abri bem os meus olhos e respirei fundo – tentei ficar mais alerta), absorção (4 itens - ex. fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento), comportamento manifesto (6 itens - ex. andei aos saltos, dei voltas e mais voltas ou mostrei outras expressões físicas de energia), consciência temporal (5 itens -ex. lembrei-me quão passageiro era este momento – pensei no seu fim), percepção de benefícios (3 itens - ex. pensei em como tive sorte por me ter acontecido esta boa experiência), pensamento desmancha-prazeres (*kill-joy*) (7 itens - ex. pensei para comigo que não foi tão bom como eu estava à espera). A resposta a esta segunda parte do WOSC é dada através de uma escala tipo Likert de sete pontos que vai desde do 1 (não se aplica) até ao 7 (aplica-se muitas vezes).

Os resultados são calculados por subescala através da soma dos seus itens e posterior divisão pelo número de itens que compõem cada subescala. Os itens 56-60 não são cotados, uma vez que não fazem parte de nenhuma das subescalas¹².

Nos estudos desenvolvidos por Bryant e Veroff (2007) esta escala apresentou boas qualidades psicométricas nomeadamente ao nível da sua consistência interna com um *alpha* de Cronbach que varia entre 0,72 e 0,89 nas dez subescalas. No que diz respeito à validade de constructo, todas as subescalas do WOSC se apresentaram positivamente correlacionados com a afetividade positiva (entre 0,17 e 0,36, $p < .05$), as subescalas de partilha com os outros, construção de memórias e expressão corporal apresentaram-se positivamente correlacionadas com a extroversão (r entre 0,24 e ,035, $p < .05$) (Bryant e Veroff, 2007).

Por último, na terceira parte do WOSC são colocadas duas questões para avaliar o nível e a duração do prazer associado a essa experiência positiva (ex. Quando esta experiência/acontecimento ocorreu, em que medida o apreciaste?). A resposta a esta última parte da WOSC é dada através de uma escala tipo Likert de dez pontos que vai desde do 1 (nível mais baixo) até ao 7 (nível mais elevado), variando o conteúdo da escala para cada questão.

¹² Na versão original da escala estes itens não saturaram em nenhuma das subescalas, contudo, optou-se por manter estes itens para que os resultados possam ser comparáveis com os obtidos nos estudos realizados por Bryant e Veroff (2007).

No nosso estudo optámos por utilizar somente a segunda parte da escala, na medida em que apenas pretendíamos incluir no nosso questionário as questões relativas à avaliação das estratégias de *savoring*.

Assim, o instrumento utilizado para a recolha de dados é constituído por dois grupos de questões (Anexo 3). O primeiro grupo destina-se à avaliação das estratégias de *savoring* (WOSC – Bryant & Veroff, 2007, versão traduzida e adaptada por Menezes Santos, Carvalho e Marques Pinto, 2008) e é constituído por 60 itens, distribuídos por 10 subescalas. Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de sete pontos em que 1 corresponde a “não se aplica de todo”; 4 corresponde a “aplica-se em parte” e, 7 corresponde a “aplica-se totalmente”. O segundo grupo de questões pretende reunir dados pessoais dos participantes: sexo, idade, tipo de instituição, nível de ensino a que leciona, tempo de serviço docente e tempo de serviço docente no atual nível de ensino.

2.3. Procedimento

Num primeiro momento, foi solicitada autorização para a utilização do instrumento para avaliar as estratégias de *savoring*, no âmbito deste estudo, às autoras responsáveis pela tradução e adaptação da escala, tendo a sua utilização sido autorizada por uma das autoras responsável pela tradução e adaptação da escala para português, a professora doutora Alexandra Marques Pinto.

A recolha de dados com recurso ao WOSC foi realizada entre Agosto e Dezembro de 2011, com recurso à ferramenta Google Docs. O contacto foi efetuado por via eletrónica com os diretores de diversas instituições de ensino, aos quais se solicitou o reencaminhamento do *link* de resposta à escala, para todos os professores das instituições que dirigiam. Foi ainda realizado um contacto informal, através das redes do facebook, onde se divulgou o referido *link* e se solicitou a todos os professores portugueses que respondessem e procedessem ao reencaminhamento do mesmo.

2.4. Técnicas de análise dos dados

Os dados recolhidos através do questionário foram analisados, com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences – SPSS (versão 20.0) e envolveu duas fases.

A primeira fase centrou-se em análises prévias realizadas com o objetivo de determinar a normalidade da distribuição e verificar a existência de *outliers* suscetíveis de influenciar significativamente os resultados.

Numa segunda fase, com o propósito de averiguar a validade da escala e a sua qualidade psicométrica, foi utilizada a análise fatorial exploratória (em componentes principais com rotação varimax) para definir a estrutura subjacente à escala, bem como resumir e reduzir os dados (Hair et al., 2005). Assim, procedeu-se à análise fatorial da referida escala removendo-se os itens com valores de comunalidade inferiores a 0,45 e os itens agrupados em fatores com pesos fatoriais inferior a 0,6. Para aferir a consistência interna do fator extraído foi também calculado o valor *alpha* de Cronbach.

2.5. Resultados

A análise da distribuição dos dados obtidos através da WOSC – versão para professores, realizada através do teste de Kolmogorov-Smirnov revelou, à semelhança do que foi obtido para a Escala de *eustress*, não estarem cumpridos os pressupostos da normalidade ($p < .05$). Neste caso, foi também testada a dimensionalidade do instrumento recorrendo-se ao método de análise fatorial exploratória em componentes principais, após verificação dos seguintes pressupostos: i) número de participantes é adequado (10 participantes por item) (Nunnally, 1978); ii) os itens 56-60 não são cotados, uma vez que não fazem parte de nenhuma das subescalas.

Foram ainda realizadas análises preliminares aos dados recolhidos na totalidade dos questionários, tendo sido analisada a existência de não-respostas (*missing values*) e de tendência das respostas dadas pelos operadores em cada item do questionário aplicado. Na sequência das análises efetuadas foram eliminados os itens 10, 25, 27, 30, 39, 46, 50, 55.

Para averiguar a viabilidade da utilização desta análise estatística foi utilizado o teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) tendo-se obtido um valor de 0,934, considerado um valor Excelente, segundo Hair e colaboradores (2005) e o teste de esfericidade de Bartlett permite também concluir que a matriz de correlações é significativa ($\chi^2_{(1081)}=11458,932$; $p=0,000$) pelo que podemos assumir o método da análise fatorial exploratória como viável.

A primeira análise da consistência interna realizada à escala total revelou um valor de fidelidade muito bom ($\alpha=0,941$) (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à análise fatorial da referida escala foram extraídos dez fatores que no total explicam 58,3% da variância total, contudo, alguns dos itens analisados não reuniam as condições necessárias para serem mantidos, tendo sido realizadas análises fatoriais sucessivas no sentido de eliminar os itens que cumprissem os seguintes critérios: a) valores de

comunalidades inferiores a 0,45; b) saturações inferiores a 0,40 (Stevens, 1986); e c) saturam simultaneamente em dois fatores (com diferença < 0,10). Assim, foram excluídos os itens com valores de comunalidade inferiores a 0,45: 18, 31,33,36,49,52; os itens 12, 18, 31 e 36 que apresentaram saturações inferiores a 0,40 ; e os itens 4, 9, 13, 14, 24, 45 que saturaram simultaneamente em dois fatores (com diferença < 0,10).

Posteriormente foi realizada a análise da consistência interna dos itens que se agrupavam em cada um dos dez fatores retidos (cf. Quadro 8), e uma vez que o *alpha* de Cronbach dos fatores 7, 9 e 10 não é aceitável ($\alpha < .60$) foram retirados os itens correspondentes (19, 29, 8, 38, 15 e 51) de forma a melhorar a consistência interna do instrumento.

Quadro 8. Estrutura fatorial e valores *alpha* de Cronbach dos fatores

Fatores	Itens	<i>Alpha</i> Cronbach (α)
Fator 1	2, 7,17, 22, 28, 32, 37, 41, 48	.853
Fator 2	1, 11, 21, 47	.853
Fator 3	16, 20, 26, 52	.808
Fator 4	5, 35, 40, 44	.649
Fator 5	23, 33, 42	.786
Fator 6	34, 43, 53, 54	.696
Fator 7	19, 29, 49	.533
Fator 8	3, 6	.609
Fator 9	8, 38	.510
Fator 10	15, 51	.459

Nota: O método de extração de fatores utilizado foi a análise de componentes principais com rotação Varimax.

Retirados estes itens obtivemos resultados satisfatórios que nos permitiram estruturar a escala em três fatores que na totalidade explicam 62,7% da variância total. O teste KMO (0,879) e o teste de Bartlett ($\chi^2_{(55)} = 2182,786$; $p=0,000$) continuaram a ser Bons (Hair et al., 2005), assim como os valores das comunalidades. O cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach para a escala total revelou um valor de fidelidade bom (0,857) (Pestana & Gageiro, 2008). Para uma compreensão mais facilitada da estrutura fatorial do WOSC e da constituição de cada fator, apresentamos seguidamente a saturação dos itens nas três componentes extraídas, bem como os valores *alpha* para cada um dos fatores (cf. Quadro 9).

Quadro 9. Estrutura fatorial final do WOSC versão para professores

	Componentes		
	1	2	3
Gritei ou produzi outras expressões verbais de entusiasmo (44)	.806		
Suspirei ou produzi outros sons de apreço para me ajudarem a saborear o momento (por exemplo, disse mmm, aahh, cantarolei, assobieei) (35)	.766		
Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia (5)	.699		
Expressei fisicamente os meus sentimentos aos outros (abraçando-os e tocando-lhes) (40)	.686		
Tentei memorizar o que me rodeava (48)		.795	
Pensei em como me estava a divertir (54)		.691	
Identifiquei aspetos específicos da situação – tentei perceber exatamente do que estava a gostar e dei atenção explicitamente a cada um desses aspetos (32)		.687	
Fiz fotografias mentais (41)		.683	
Procurei outras pessoas para partilhar esta experiência/acontecimento com elas (11)			.839
Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas (1)			.828
Disse a outras pessoas presentes quanto valorizava esse momento (e o facto de estarem ali a partilhá-lo comigo) (21)			.633
<i>Valores próprios</i>	2,497	2,409	1,996
<i>Variância explicada (%)</i>	22,701	21,898	18,148

Nota: O método de extração de fatores utilizado foi a análise de componentes principais com rotação Varimax.

Os itens foram agrupados da seguinte forma: o Fator 1, *Comportamento Manifesto* (CM), que é constituído por quatro itens correspondentes às manifestações físicas dos sentimentos através das quais as pessoas expressam a alegria, a excitação, o entusiasmo, dançando, saltando, rindo alto, ou fazendo sons de apreciação; o Fator 2, *Construção de Memória* (CMEM), que agrupa quatro itens que refletem a forma através da qual as pessoas procuram dar atenção e reforçar os aspetos positivos que acham mais agradáveis e retê-los em memórias; e, finalmente, o Fator 3, *Partilha com os outros* (PCO), que abarca três itens referentes à partilha da experiência com alguém que está presente quando o acontecimento positivo acontece, ou alguém que está ausente, mas com quem o indivíduo pensa em partilhar mais tarde a memória da experiência positiva.

É de salientar que os três fatores encontrados neste estudo são muito semelhantes aos definidos no modelo original (Bryant & Veroff, 2007), diferindo essencialmente no número de itens por fator, e à versão portuguesa do WOSC (Carvalho, 2009). Assim, do fator 1 (CM), apenas um dos itens pertence originalmente à subescala “Partilha com os outros” e do fator 2 (CMEM) apenas um item pertence originalmente à subescala

“Auto-congratulação”. O fator 3 (PCO) é constituído por alguns dos mesmos itens da subescala correspondente à estrutura fatorial original e é constituído pelos mesmos itens da versão portuguesa (cf. Quadro 10).

Quadro 10. Comparação da distribuição dos itens do WOSC, pelos três fatores, entre a versão para professores, a versão portuguesa e a versão original

Fator	Versão para professores	Versão Portuguesa	Versão Original
CM	Itens: 5, 35, 40 (partilha com os outros), 44	Itens: 5, 35, 44	Itens: 5, 15, 25, 35, 44, 50
CMEM	Itens: 32, 41, 48, 54 (auto congratulação)	Itens: 2, 32, 41, 48	Itens: 2, 12, 22, 32, 41, 48, 53
PCO	Itens: 1, 11, 21	Itens: 1, 11, 21	Itens: 1, 11, 21, 31, 40, 47

No sentido de complementar o estudo de validade do WOSC versão para professores foram calculadas as correlações entre as três subescalas (cf. Quadro 11), através do coeficiente de correlação de Pearson e, uma vez mais, os resultados obtidos apoiam a validade de constructo do questionário, uma vez que revelam correlações significativas e no sentido esperado entre as diferentes subescalas.

Quadro 11. Correlação entre as três subescalas encontradas na versão para professores do WOSC

	CM	CMEM	PCO
CM	1	-	-
CMEM	.504**	1	-
PCO	.422**	.448**	1

** A Correlação é significativa a .01 (2-tailed).

Uma vez definida a estrutura fatorial do WOSC na amostra em estudo, procurou-se avaliar a precisão deste instrumento, mais precisamente a sua consistência interna, ou seja o grau de consistência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem cada fator, mediante o cálculo dos respetivos coeficientes *alpha* de Cronbach e das correlações inter-item (Quadro 12).

Quadro 12. Correlação inter-itens das três subescalas encontradas na versão para professores do WOSC

	α	Nº Itens	Correlações Inter-item		Correlações Item-total		Média Correlações Inter-item
			Min	Max	Min	Max	
CM	.786	4	.418	.574	.533	.667	.482
CMEM	.759	4	.357	.575	.485	.628	.439
PCO	.764	3	.481	.573	.562	.629	.522

A partir da análise do Quadro 12 pode-se verificar que todas as subescalas apresentam valores de *alpha* de Cronbach bastante respeitáveis (entre 0,70 e 0,80, Pestana e Gageiro, 2008), o que constitui um indicador do grau de fidelidade desta escala. Importa igualmente salientar que em cada subescala todos os itens têm valores de correlação com o valor total do questionário acima dos 0,30, apresentando-se como outro bom indicador da precisão do instrumento (Field, 2005).

2.6. Conclusões

Relativamente à versão para professores do WOSC, podemos, a partir dos resultados alcançados, salientar que esta é válida e suscetível de ser utilizada em futuras investigações sobre o tema. A escala revelou boas propriedades psicométricas no que concerne à sua consistência interna e todas as subescalas apresentam valores de *alpha* de Cronbach razoáveis, o que se traduz num bom indicador do grau de fidelidade do instrumento. Estes resultados são semelhantes aos obtidos originalmente por Bryant e Veroff (2007).

A análise fatorial exploratória permitiu constatar que a escala se estrutura em três fatores que explicam uma percentagem considerável da variância (62,7% %) e que a estrutura da escala deve apresentar apenas 11 itens (distribuídos por três fatores). Os três fatores encontrados neste estudo são muito semelhantes aos definidos no modelo original (Bryant & Veroff, 2007) e à versão portuguesa do WOSC (Carvalho, 2009), diferindo essencialmente no número de itens por fator.

Importa igualmente salientar que os resultados obtidos são indicadores de uma boa precisão do instrumento, na medida em que todos os itens de cada subescala têm adequados valores de correlação com o valor total do questionário (Pestana & Gageiro, 2008).

**Capítulo VII - 2ª Fase: Estudo da relação entre o stresse ocupacional e a satisfação
no trabalho**

Numa segunda fase do nosso trabalho de investigação, que corresponde ao estudo propriamente dito, procurar-se-á perceber como é que o stresse ocupacional se relaciona com a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior. Assim, pretendemos nesta fase conhecer quais as fontes que são percecionadas pelos professores do ensino superior como indutoras de stresse, descrever o nível de *eustress* e de *distress* percecionado pelos professores do ensino superior, conhecer que tipo de estratégias de *savoring* e de estratégias de *coping* são utilizadas pelos professores do ensino superior, avaliar o grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior e complementarmente, perceber se existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais.

1. Amostra

Foram obtidas 695 respostas ao nosso questionário, das quais 439 são completas e 256 são incompletas. Face aos objetivos e hipóteses em estudo foram apenas consideradas na análise dos dados as respostas completas.

A seleção da nossa amostra foi, assim, não probabilística, por conveniência (Sampieri et al., 2006; Maroco, 2010b). Neste tipo de amostragem a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos e os elementos são selecionados pela sua conveniência, por voluntariado, ou acidentalmente. O problema deste tipo de amostragem reside no facto da amostra poder não ser representativa da população em estudo, contudo, neste cenário de investigação não foi possível, prático ou mesmo desejável (por limitações de tempo e custos) obter uma amostra probabilística. Deste modo, em algumas variáveis pessoais e profissionais estudadas as percentagens encontradas na nossa amostra não correspondem aos valores presentes na população (valores referentes ao ano letivo 2012/2013) (cf. Anexo 4).

De seguida procede-se à caracterização da amostra do estudo com base nos resultados recolhidos através das questões referentes aos dados pessoais e profissionais presentes no final do questionário aplicado. Far-se-á ainda a comparação entre os valores apresentados pela população e pela amostra em estudo.

A amostra foi constituída por 439 docentes do ensino superior, dos quais 60,8% (n=267) eram do sexo feminino, valor que não reflete o da população já que nesta as mulheres representam apenas 44% dos docentes (cf. Anexo 4). No que diz respeito à idade, os participantes neste estudo tinham idades compreendidas entre os 22 e os 76 anos ($M=44,8$ e $DP=8,766$). A maior percentagem de professores situa-se entre os 40 e

os 49 anos de idade (38,5%) (cf. Quadro 13). A média de idades da nossa amostra é muito semelhante à apresentada pela população ($M=45$), segundo os dados relativos ao ano letivo 2011/2012¹³ da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

No que respeita ao estado civil, a maioria dos professores do ensino superior que participaram no estudo são casados (62,6%), seguidos dos que são solteiros (18,5%), dos divorciados (10,7%), dos que vivem em união de facto (7,1%), e por fim, dos que são viúvos (1,1%) (cf. Quadro 13).

No que concerne às habilitações académicas dos professores, a maioria detém o grau de doutor (59,9%), seguindo-se os que detém o grau de mestre (33,5%), os licenciados (5,9%) e, por último, e com uma percentagem bastante baixa, os que possuem uma pós-graduação (0,7%) (cf. Quadro 13).

Quadro 13. Caracterização da amostra – dados pessoais

		n	%	% população
Sexo	Masculino	172	39,2	56
	Feminino	267	60,8	44
	Total	439		
Idade	<30	10	2,3	4,7
	30-39	115	26,2	25,6
	40-49	169	38,5	34,8
	50-59	127	28,9	25,4
	≥60	18	4,1	9,5
	Total	439		
Estado civil	Solteiro(a)	81	18,5	-
	Casado(a)	275	62,6	-
	União de facto	31	7,1	-
	Divorciado(a)	47	10,7	-
	Viúvo(a)	5	1,1	-
	Total	439		
Habilitações académicas	Licenciatura	26	5,9	24
	Pós-graduação	3	0,7	-
	Mestrado	147	33,5	25,5
	Doutoramento	263	59,9	49,7
	Total	439		

A partir do Quadro 14 podemos constatar que a amostra em estudo é constituída por 62,2% de professores com contrato por tempo indeterminado, 28,2% com um contrato a termo resolutivo certo, 6,4% com contrato a termo resolutivo incerto, e uma

¹³ O valor relativo ao ano letivo 2012/2013 ainda não se encontra disponível.

pequena percentagem dos docentes inquiridos referiu deter outro tipo de vínculo contractual (3,2%).

Quadro 14. Caracterização da amostra – dados profissionais I

		n	%	% população
Vínculo contractual	Contrato por tempo indeterminado	273	62,2	-
	Contrato a termo resolutivo certo	124	28,2	-
	Contrato a termo resolutivo incerto	28	6,4	-
	Outro	14	3,2	-
	Total	439		
Horas letivas semanais	0-6	78	17,8	-
	7-13	241	54,9	-
	+14	120	27,3	-
	Total	439		
Anos de docência ES	1-10	142	32,3	-
	11-20	170	38,7	-
	+21	127	28,9	-
	Total	439		
Nº publicações/ano	0-2	303	69,0	-
	3-5	104	23,7	-
	+6	32	7,3	-
	Total	439		
Categoria profissional	Assistente	122	27,8	33,6
	Professor Auxiliar	116	26,4	27,2
	Professor Associado	33	7,5	8,2
	Professor Catedrático	9	2,1	4,5
	Professor Adjunto	130	29,6	15,8
	Professor Coordenador	23	5,2	3,7
	Outras (Monitor, Leitor, Consultor)	6	1,4	7
	Total	439		

No que diz respeito ao número de horas letivas semanais por semestre, podemos verificar que, em média, os professores do ensino superior da nossa amostra lecionam, aproximadamente, 12 horas por semana ($M=11,72$, $DP=6,008$), sendo que existem docentes que não lecionam e no máximo existem docentes que lecionam 36 horas semanais por semestre. Na maioria os professores da nossa amostra lecionam entre 7 e 13 horas por semana por semestre (54,9%) (cf. Quadro 14).

Os professores participantes no estudo exercem funções de docência no ensino superior há uma média de, aproximadamente, 15 anos ($M=15,44$, $DP=8,432$). A amostra do estudo abrange desde professores com um ano de funções docentes até professores com 40 anos de serviço docente no ensino superior, sendo que 32,3% se situa na categoria de 1 e 10 anos, 38,7 na categoria de 11 e 20 anos e 28,9% na categoria de mais de 20 anos de docência no referido sistema de ensino (cf. Quadro 14).

Os professores inquiridos fazem, em média, aproximadamente, 2 publicações por ano ($M=2,46$, $DP=2,886$). O número de publicações por ano varia, na nossa amostra, entre 0 e 23 publicações. A maioria dos professores faz entre 0 e 2 publicações por ano (69%), sendo que 23,7% fazem entre 3-5 e 7,3% fazem mais de 6 publicações por ano (cf. Quadro 14).

Os professores da nossa amostra distribuem-se pelas categorias profissionais da seguinte forma: 27,8% de assistentes, 26,4% de professores auxiliares, 7,5% de professores associados, 2,1% de professores catedráticos, 29,6% de professores adjuntos, 5,2% de professores coordenadores e 1,4% de professores com outras categorias profissionais (Monitor, Leitor, Consultor). Estes valores não são equivalentes aos valores encontrados na população (cf. Quadro 14) havendo na nossa amostra uma maior percentagem de professores adjuntos e uma menor percentagem de professores coordenadores face à população.

Ainda no que diz respeito aos dados profissionais dos professores constituintes da nossa amostra podemos verificar que 344 (78,4%) dos mesmos se encontram a exercer funções em tempo integral e que 316 (72%) exercem essas funções em regime de exclusividade. Dos professores que se encontram a exercer funções em tempo parcial e/ou sem exclusividade 75 (65,8%) afirmaram exercer outra profissão para além da de professor do ensino superior (cf. Quadro 15).

Quadro 15. Caracterização da amostra – dados profissionais II

		n	%	% população
Regime prestação serviços I	Tempo Integral	344	78,4	-
	Tempo Parcial	95	21,6	-
	Total	439		
Regime prestação serviços II	Com exclusividade	316	72,0	-
	Sem exclusividade	123	28,0	-
	Total	439		
Outra profissão	Sim	75	65,8	-
	Não	39	34,2	-
	Não se aplica	325		-
	Total	439		
Nº alunos (aprox.)	0-50	140	31,9	-
	51-100	117	26,7	-
	101-150	69	15,7	-
	151-200	46	10,5	-
	+201	67	15,3	-
	Total	439		
Nº unidades curriculares	0-2	142	32,4	-
	3-5	206	46,9	-
	+6	91	20,7	-
	Total	439		
Funções de gestão	Sim	177	40,3	-
	Não	262	59,7	-
	Total	439		
Subsistema de ensino I	Pública	356	81,1	71,9
	Privada	83	18,9	28,1
	Total	439		
Subsistema de ensino II	Universidade	204	46,5	61,9
	Politécnico	235	53,5	38,1
	Total	439		

Quando inquiridos quanto ao número de alunos a que dão aulas, os professores responderam em média, aproximadamente, 119 alunos ($M=119,35$, $DP=104,864$), sendo que os valores mencionados vão desde 0 a 750 alunos. 31,9% dos professores afirma ter entre 0 e 50 alunos, 26,7% entre 51 e 100, 15,7% entre 101 e 150, 10,5% entre 151 e 200 e 15,3 mais de 200 (cf. Quadro 15).

Os professores afirmam ainda lecionar em média, aproximadamente, 4 unidades curriculares ($M=3,89$, $DP=2,387$), sendo que as respostas dadas variam de um mínimo de 0 até a um máximo de 16 unidades curriculares lecionadas. 46,9% dos professores afirmou lecionar entre 3 e 5 unidades curriculares, 32,4% entre 0 e 2 e 20,7% mais de seis.

A partir do Quadro 15 podemos ainda constatar que 262 (59,7%) dos professores da nossa amostra afirmaram não exercer funções de gestão nas suas instituições.

Quanto ao subsistema de ensino onde os professores participantes no estudo exercem funções, os dados obtidos indicam que 81,1% exercem funções em instituições de ensino superior públicas. Os resultados indicam ainda que 53,5% exercem funções em instituições politécnicas. De salientar que os professores dos politécnicos representam apenas 38,1% na população geral dos professores do ensino superior (cf. Quadro 15).

2. Instrumento

Para a recolha de dados no presente estudo utilizou-se o método do inquérito, com recurso à técnica do questionário autoadministrado. Este foi constituído por várias escalas tipo Likert e um conjunto de questões pessoais e profissionais (Anexo 5).

Os critérios considerados para seleção das escalas a integrar o nosso questionário foram os seguintes: permitir medir adequadamente as nossas variáveis; a existência de uma versão e/ou adaptação à população portuguesa e/ou aos professores; e as qualidades psicométricas dos instrumentos (validade e/ou consistência).

Assim, o nosso questionário integrou um conjunto de dezassete questões pessoais e profissionais, devidamente analisadas anteriormente, e as seguintes seis escalas: I. *Fontes de Stresse nos Professores do Ensino Superior* (Escala de Fontes de Stresse na Docência Universitária, Jordão & Pinto, no prelo); II. *Eustress* (*Eustress scale*, O'Sullivan, 2010, adaptada e validada neste trabalho de investigação); III. *Distress* (*Perceived Stress Scale*, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002); IV. *Estratégias de Savoring* (*Ways of Savoring Checklist*, Bryant e Veroff, 2007, adaptada e validada por Meneses Santos, Carvalho & Marques Pinto, 2008 para a população portuguesa e validada para professores neste trabalho de investigação); V. *Estratégias de Coping* (*Brief Cope*, Carver, 1997, adaptada e validada por Pais Ribeiro & Rodrigues, 2003); VI. *Satisfação no Trabalho* (*Pressure Management Indicator*, Williams & Cooper, 1996, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002).

I. *Fontes de Stresse nos Professores do Ensino Superior*

A Escala de Fontes de Stresse na Docência Universitária resulta de uma revisão, realizada por Jordão e Pinto (no prelo), de uma escala elaborada no âmbito de um

estudo prévio sobre a docência universitária e o stresse ocupacional sob a orientação da professora doutora Filomena Jordão em 2004.

Esta Escala de fontes organizacionais de stresse da docência no Ensino Superior integra um grupo de questões que se destinam a avaliar potenciais fontes de stresse na profissão e era constituída originalmente por 28 itens, distribuídos aleatoriamente, pertencentes a 7 categorias: condições físicas do trabalho; características do trabalho; papel/papéis desempenhados na organização; estrutura e clima organizacionais; relacionamento interpessoal; carreira profissional; e, fatores extrínsecos ao trabalho.

Do estudo da dimensionalidade do instrumento (Jordão & Pinto, no prelo), resultou um quadro referencial baseado apenas em quatro fatores: características do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho que explicam no seu conjunto 64,6% da variância total. Os quatro fatores apresentam valores de consistência interna muito satisfatórios para os fatores 1 e 2 ($\alpha > .80$) e satisfatórios para os fatores 3 e 4 com valores *alpha* situando-se entre 0,70 e 0,8.

O fator *caraterísticas do trabalho* engloba, assim, os itens inicialmente divididos pelas categorias características do trabalho e papel/papéis desempenhados (neste último caso, itens relativos à conciliação de múltiplos papéis e responsabilidades inerentes à profissão). Este facto integra também o item articulação trabalho-família que se esperava estar relacionado com a categoria dos fatores extrínsecos ao trabalho (2, 3, 5, 7, 8, 11 e 18).

Quanto ao fator *clima organizacional*, este é maioritariamente constituído por itens inicialmente agrupados na categoria relacionamento interpessoal (relações com colegas e superiores e distorções na comunicação) e por dois itens pertencentes à categoria estrutura e clima organizacionais (o ambiente vivido na organização e os jogos de poder) (4, 9, 13, 15 e 17).

O fator *carreira profissional* reflete o potencial indutor de stresse dos mecanismos de progressão na carreira sendo que podemos inferir que o dilema pesquisa/docência existe para esta amostra mais focado para a progressão da carreira (maioritariamente feita através de provas académicas e produção de investigação empírica) do que enquanto uma questão verdadeiramente associada aos papéis desempenhados e de identidade profissional (10, 12, 14 e 16).

O fator *condições de trabalho* integra os itens concernentes à organização física da instituição, aos recursos físicos, humanos e/ou materiais enquanto potenciadores do stresse ocupacional da docência no Ensino Superior (1, 6, 19 e 20).

Os itens da escala são avaliados numa escala de tipo Likert de 6 pontos em que: 1 = Quase nunca é fonte de stresse e 6 = Quase sempre é fonte de stresse.

II. *Eustress*

Neste trabalho de investigação procedeu-se à tradução e adaptação da *eustress scale* para os professores portugueses, tal como foi descrito anteriormente no ponto 1. do capítulo VI (pp. 139-144). Desta forma, os resultados obtidos nessa fase do nosso trabalho permitem-nos afirmar que a Escala de *eustress* dos professores portugueses permite, para esta amostra, ser considerada válida. O instrumento revelou propriedades psicométricas adequadas no que concerne à sua consistência interna ($\alpha = 0,93$). A escala revelou uma adequada fidelidade no que concerne à sua consistência interna. A análise fatorial exploratória realizada permitiu constatar que o fator extraído explica uma percentagem considerável da variância (78,87%) e que a estrutura da escala deve apresentar apenas 7 itens (5 itens que saturam o fator e 2 questões de despiste). Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 6 pontos em que: 0 = Nunca 1 = Quase Nunca 2 = Às Vezes 3 = Frequentemente 4 = Muito Frequentemente 5 = Sempre.

III. *Distress*

O *distress* foi medido através da escala PSS – *Perceived Stress Scale* que foi elaborada por Cohen e colaboradores, em 1983, tratando-se de um instrumento de autorresposta destinado a medir o grau em que as situações de vida dos indivíduos são percecionadas como indutoras de stresse, ou seja, visa quantificar o nível de stresse que cada indivíduo experiencia subjetivamente num determinado momento (Cohen & Williamson, 1988). A escala tem três versões, uma com 14 itens, outra com 10 itens e uma constituída por 4 itens (indicada para contactos telefónicos). Os itens foram elaborados com a finalidade de avaliar a forma como os respondentes percecionam as suas vidas (imprevisível, incontroável, sobrecarregada). A escala também engloba algumas questões diretas acerca dos níveis de stresse experienciado no momento. As questões são de natureza geral e por isso são relativamente livres de conteúdos específicos de determinados grupos da população. Os scores nesta escala são obtidos revertendo as respostas dos sete itens positivamente formulados (e.g., 0=4, 1=3, 2=2) e depois somando todos os itens da escala.

Nos estudos originais, desenvolvidos por Cohen e Williamson (1988), a versão com 10 itens revelou melhores características psicométricas do que as outras duas

versões da escala apresentadas (48,9% da variância explicada por dois fatores e coeficiente *alpha* de Cronbach = 0,78). Esta versão foi obtida retirando os itens com *loadings* relativamente baixos (itens 4, 5, 12 e 13). Todos os restantes itens saturam positivamente no primeiro de dois fatores extraídos utilizando o método das componentes principais com rotação varimax, com valores iguais ou superiores a 0,42. Decorrente deste facto, Mota-Cardoso e os seus colaboradores (2002) procederam à validação da escala com 14 itens. Este trabalho de validação foi realizado numa amostra de controlo de 200 indivíduos (alunos universitários e seus progenitores que reportaram nunca ter sofrido perturbações psiquiátricas). Também neste estudo a versão da escala com 10 itens também se revelou melhor em termos de fiabilidade e validade ($\alpha = 0,863$). Os índices de fiabilidade, obtidos através da correlação entre item e o valor global e da correlação entre o item e o valor global, quando este é excluído também apontam para a adequabilidade dos itens (correlações superiores a 0,35). A análise fatorial (rotação *varimax*) da escala revelou, tal como nos estudos originais, *loadings* positivos no primeiro fator, com valores iguais ou superiores a 0,40. Da análise fatorial realizada resultaram dois fatores, mas a distinção entre eles, para efeitos da quantificação do nível de stresse percecionado pelos indivíduos, foi considerada irrelevante pelos autores, tendo estes considerado os valores resultantes da pontuação obtida em todos os itens (Mota-Cardoso et al., 2002). Assim, a interpretação dos resultados obtidos através desta escala, deverá fazer-se, segundo os autores, tendo em conta o valor total obtido na escala, em que, quanto mais alto o valor, maior o grau de stresse percecionado (Mota-Cardoso et al., 2002).

A escala PSS foi ainda aplicada por Mota-Cardoso e colaboradores (2002) numa amostra de docentes ($N = 2108$), tendo sido aplicada a versão com 14 itens, mas considerados apenas os 10 itens da versão mais consistente (não foram considerados os itens 4, 5, 12 e 13). Do mesmo modo, no nosso estudo foi aplicada a versão com 14 itens, mas serão considerados apenas os 10 itens da versão mais consistente. Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 5 pontos em que: 0 = Nunca 1 = Quase nunca 2 = Às vezes 3 = Com alguma frequência 4 = Com muita frequência.

IV. *Estratégias de Savoring*

A versão para professores, desenvolvida no presente trabalho de investigação (cf. ponto 2. do capítulo VI, pp. 144-151), é constituída por 11 itens agrupados em três fatores (Comportamento Manifesto – itens 2, 6, 7 e 9; Construção de Memórias – itens

5, 8, 10 e 11; e Partilha com os Outros – itens 1, 3 e 4), que na totalidade explicam 62,7% da variância total. Todas as subescalas apresentam valores de *alpha* de Cronbach bastante respeitáveis (entre 0,70 e 0,80, Pestana e Gageiro, 2008), o que constitui um indicador do grau de fidelidade desta escala e em cada subescala todos os itens têm valores de correlação com o valor total do questionário acima dos 0,30, apresentando-se como outro bom indicador da precisão do instrumento.

V. *Estratégias de Coping*

O *Brief Cope* foi desenvolvido decorrente do facto das medidas existentes para avaliar as estratégias de *coping*, nomeadamente o COPE, colocarem grande sobrecarga nos respondentes nomeadamente quanto ao tempo necessário para responder. O Brief propõe-se, assim, a responder à “necessidade de medidas que avaliem adequadamente qualidades psicológicas importantes do modo mais breve possível” (Carver, 1997a, p. 93). Com este objetivo este autor desenvolveu um questionário com 14 escalas com dois itens cada escala. Várias escalas focam explicitamente aspetos teóricos significativos do *coping* enquanto outras foram incluídas com base na evidência da importância desses aspetos particulares de *coping*. Relativamente à versão do COPE de 60 itens, desapareceram as escalas de “*Coping* Restritivo” e “Supressão de Atividades Contrárias”, foi incluída uma nova escala a “Auto-culpabilização” e outras escalas foram redefinidas (Carver, 1997).

O *Brief Cope* é composto pelas subescalas seguintes: *coping* ativo; planejar; utilizar suporte instrumental; utilizar suporte social emocional; religião; reenquadramento positivo; auto culpabilização; aceitação; expressão de sentimentos; negação; auto distração; desinvestimento comportamental; uso de substâncias (medicamentos/álcool); e humor. As 14 subescalas apresentam valores de consistência interna satisfatórios (entre 0,6 e 0,9) (Craver, 1997).

Os itens que constituem o *Brief Cope* foram traduzidos, por Pais Ribeiro e Rodrigues (2003), tomando em consideração a equivalência lexical e gramatical, a equivalência conceptual, a equivalência cultural, e finalmente, o emparelhamento do conteúdo do item com a dimensão que se propõe avaliar. Após a tradução pelos dois autores, e de se chegar a uma versão de consenso, os itens foram apreciados por dois psicólogos que se pronunciaram sobre a adequação de cada afirmação com a dimensão a que pertencia. Quando havia dúvidas regressava-se ao processo de tradução original. Após encontrar uma versão final o questionário foi passado a indivíduos da população

alvo (*cognitive debriefing*) para identificar se a forma como eles percebiam as questões e o formato de resposta estavam de acordo com o que era suposto pelos investigadores (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2003).

A versão adaptada por Pais Ribeiro e Rodrigues (2003) do *Brief Cope* apresenta 14 subescalas, tal como a versão original do mesmo (Craver, 1997). As subescalas presentes na versão adaptada apresentam valores satisfatórios ao nível da consistência interna das subescalas (entre 0,60 e 0,90). A resposta a cada item da escala é dada através de uma escala tipo Likert de quatro pontos em que 0 corresponde a “Nunca faço isto”, 1 corresponde a “Faço isso por vezes”, 2 corresponde a “Em média é isto que faço” e 3 corresponde a “Faço quase sempre isto”.

VI. Satisfação no Trabalho

A satisfação no trabalho foi avaliada através do PMI-ST - subescala Satisfação no Trabalho do *Pressure Management Indicator*, desenvolvido por Williams e Cooper (1996), na versão validada por Mota-Cardoso e colaboradores (2002). Esta subescala do PMI é constituída por 12 itens a partir dos quais, após análise fatorial se extraem dois fatores, a satisfação com a organização (satisfação com o modo como a organização está estruturada e como funciona) e a satisfação com o trabalho (satisfação com as tarefas e funções desempenhadas).

O PMI é desenvolvido a partir do OSI (*Occupational Stresse Indicator*, Cooper, Sloan, & Williams, 1988) e resulta da análise de dados recolhidos junto de 4946 trabalhadores de diversas empresas. Os resultados obtidos permitem reduzir o número de itens de 167 (OSI) para 90 (PMI) agrupados em 22 subescalas. A satisfação no trabalho é medida como satisfação com o trabalho e satisfação com a organização, apresentando estas valores de consistência interna bons ($\alpha = 0,89$ e $\alpha = 0,83$ respetivamente). Estas duas dimensões da satisfação no trabalho surgem ainda, neste estudo, como positivamente correlacionadas entre si (Williams & Cooper, 1998).

Os estudos de validação foram realizados por Mota-Cardoso e colaboradores (2002) numa amostra de 287 professores portugueses. Os resultados obtidos pelos autores indicam uma boa consistência interna da escala (valores de *alpha* Cronbach dos itens situam-se entre 0,897 e 0,906 e valor de *alpha* Cronbach da escala total de 0,844). A eficácia dos itens é também demonstrada pelos resultados calculados através da correlação entre o item e o valor global e da correlação entre o item e o valor global, quando este é excluído (correlações superiores a 0,52). Os resultados decorrentes da

análise fatorial realizados pelos autores apontam para dois fatores principais, cuja constituição em termos de fatores é a mesma dos estudos originais: satisfação com a organização (itens 1, 4, 5, 8, 10 e 11) e satisfação com o trabalho (itens 2, 3, 6, 7, 9 e 12). A resposta a cada item da escala é dada através de uma escala tipo Likert de seis pontos: 1 = Muitíssimo insatisfatório; 2 = Muito insatisfatório; 3 = Algo insatisfatório; 4 = Algo satisfatório; 5 = Muito satisfatório; 6 = Muitíssimo satisfatório.

3. Procedimento

Num primeiro momento da segunda parte do nosso trabalho de investigação, foi solicitada autorização aos autores para a utilização dos instrumentos a incluir no questionário de recolha de dados, com exceção dos autores da escala PSS, cuja permissão para utilização não é necessária quando a mesma é usada em trabalhos de investigação ou com propósitos educativos.

Num segundo momento, foi criado digitalmente o questionário de recolha de dados num site de publicação gratuita de inquéritos (<http://www.fpce.up.pt/limesurvey/admin/admin.php>), ligado ao servidor da FPCEUP. Para a sua utilização foi solicitada aos serviços de informática da referida faculdade a atribuição de um *username* e de uma *password* de acesso.

A opção pela recolha de dados através de um questionário eletrónico foi tomada atendendo à possibilidade de aceder a um maior número de participantes, provenientes de diferentes regiões do país e acesso facilitado à internet. De acordo com o estudo realizado por Cardoso (2010) a opção pelo envio do questionário eletrónico via e-mail, parece ter sido uma opção adequada, atendendo a que a prática mais generalizada de utilização da internet em Portugal é precisamente o envio e receção de e-mails (cerca de 90% dos utilizadores).

Num terceiro momento foi enviado o pedido de colaboração e de divulgação do *link* de acesso ao questionário de recolha de dados junto de todos os docentes via e-mail (através de contactos pessoais e contactos institucionais resultantes de pesquisa na internet - instituições de ensino superior da rede pública e privada, constantes da página da internet da DGES (2012) - <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/>, através do contacto de e-mail geral e/ou dos diretores/presidentes) (Anexo 6). O *link* de acesso ao questionário foi ainda divulgado através das redes sociais (Google+, facebook, linkedIn).

A construção do questionário eletrónico implicou numa primeira etapa, a definição geral das características do inquérito, nomeadamente a inclusão do texto introdutório e do agradecimento final, bem como a definição do número de páginas e das questões a incluir em cada página. Seguiu-se a escolha do layout, a construção de questões (pergunta aberta, pergunta fechada com escolha múltipla, escalas de Likert, entre outras), a obrigatoriedade de resposta às questões, a possibilidade de interromper o preenchimento do questionário, guardá-lo e retomar o seu preenchimento mais tarde e respetiva formatação. No final testou-se o questionário para avaliar a sua exequibilidade e correção e procedeu-se à sua ativação.

A escolha do site para publicação do questionário teve por base diversos critérios, nomeadamente o número de questões permitidas, o tipo de respostas às questões suscetíveis de serem criadas, o número de respostas passíveis de serem registadas gratuitamente e as opções de transferência de dados para o software de análise de dados utilizado, o Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

De forma a controlar o efeito cansaço no preenchimento do questionário, foram construídas duas versões do questionário onde a ordem de apresentação das escalas variou, com exceção da escala dos dados pessoais e profissionais que apareceu no final em ambas as versões. Assim, na primeira versão o conteúdo do questionário foi distribuído da seguinte forma: 1ª página – Apresentação do estudo, dos seus objetivos e da sua relevância, nome e contacto do investigador e disponibilidade para esclarecer dúvidas, instruções para o preenchimento, indicação do tempo necessário para o seu preenchimento e agradecer a colaboração; 2ª página – Escala Fontes de Stresse nos Professores do Ensino Superior; 3ª página – Escala Satisfação no Trabalho; 4ª página - Escala *distress*; 5ª página – Escala Estratégias de *Savoring*; 6ª página – Escala *eustress*; 7ª página – Escala Estratégias de *Coping*; 8ª página – Dados pessoais e profissionais; e 9ª página – Agradecer colaboração (Anexo 5).

O conteúdo da segunda versão do questionário foi apresentado da seguinte forma: 1ª página – Apresentação do estudo, dos seus objetivos e da sua relevância, nome e contacto do investigador e disponibilidade para esclarecer dúvidas, instruções para o preenchimento, indicação do tempo necessário para o seu preenchimento e agradecer a colaboração; 2ª página – Escala Estratégias de *Coping*; 3ª página - Escala *eustress*; 4ª página – Escala Estratégias de *Savoring*; 5ª página - Escala Satisfação no Trabalho; 6ª página - Escala *distress*; 7ª página – Escala Fontes de Stresse nos Professores do Ensino

Superior; 8ª página – Dados pessoais e profissionais; e 9ª página – Agradecer colaboração.

Para cada versão foi criado um *link* de acesso ao questionário, tendo sido atribuído, de forma aleatória e em proporções semelhantes, um *link* a cada instituição contactada. Selecionou-se ainda de forma aleatória um *link* para ser divulgado através das redes sociais. A recolha de dados decorreu de Setembro de 2012 a Julho de 2013.

O tempo de preenchimento do instrumento foi de cerca de 15 a 20 minutos. As questões foram definidas como obrigatórias e permitiu-se a interrupção do preenchimento do questionário e retoma do mesmo, no sentido de tentar garantir um maior número de questionários preenchidos na totalidade. Para a realização do estudo pretendido visou-se recolher o maior número de respostas possíveis, abrangendo docentes de diferentes instituições pertencentes ao sistema de ensino superior português (instituições públicas ou privadas, politécnicas ou universitárias). Assim, num primeiro momento de recolha de dados foram utilizados os endereços de email gerais das instituições e das direções/presidências das instituições de ensino superior e divulgou-se o estudo e o *link* nas redes sociais. No período subsequente a esta primeira divulgação do questionário e face ao número de respostas obtido (cerca de 240 respostas completas), enviámos um novo email para todos os endereços utilizados no primeiro momento de divulgação, a reforçar o pedido de colaboração e sensibilizar os respondentes para a importância de completarem as respostas que se encontravam, no momento, incompletas. Num terceiro momento, que decorreu do feedback dado por algumas fontes de informação privilegiadas (colegas docentes de instituições de ensino superior) que dava conta da não receção do email de divulgação enviado para as instituições, procedeu-se ao envio do mail utilizado no primeiro momento de divulgação para os reitores das universidades, presidentes e diretores dos institutos politécnicos. No seguimento deste contacto, alguns reitores, presidentes e diretores reencaminharam o nosso email para os docentes das instituições pertencentes à sua universidade ou politécnico, outros responderam ao nosso email dizendo que não poderiam divulgar o nosso mail, na medida em que apenas aceitavam pedidos desta natureza de instituições com as quais tivessem sido estabelecidos protocolos nesse sentido ou de instituições pertencentes à própria universidade. Atendendo a todas as dificuldades sentidas na recolha de dados, neste terceiro e último momento de divulgação do nosso questionário procedemos ainda ao contacto pessoal com docentes de outras instituições que gentilmente nos forneceram a *mailing list* dos docentes das suas instituições. Neste

sentido, obtivemos um número total de 696 respostas aos questionários, das quais 440 representam questionários preenchidos na totalidade e 256 representam questionários incompletos.

4. Técnicas de análise dos dados

Os dados foram analisados recorrendo ao software estatístico SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (versão IBM 20) e AMOS - *Structural Equation Modeling to Test Relationships*, versão 20.0, tendo sido adotado o grau de confiança de 95%, valor de referência em estudos da área das Ciências Sociais e Humanas.

Optou-se neste estudo pela estatística paramétrica, apesar de nem sempre os pressupostos de normalidade das distribuições e homocedasticidade (igualdade das variâncias) estarem garantidos (Teste Kolmogorov-Smirnov – $p \leq .05$; Teste de Levene – $p \leq .05$; Análise da assimetria e curtose – não são iguais a zero). No entanto, atendendo ao facto desta situação ser comum em grandes amostras e em investigações na área das ciências sociais e face às condições apontadas por vários autores (Melo, 1985; Everitt, 1996; Glass & Hopkins, 1996; Pallant, 2001; Pestana & Gageiro, 2003) para a aplicação de testes paramétricos, nomeadamente as dimensões dos grupos superiores a 30 (teorema do limite central¹⁴) (Maroco, 2010b), optou-se na generalidade por estas técnicas. A análise dos outliers foi também efetuada e foram identificados casos extremos em dois itens da escala de estratégias de *coping*, tendo-se optado por não remover os itens, nem excluir os casos extremos, na medida em que os itens em questão remetem para o consumo de substâncias (álcool, medicamentos, drogas) como forma de lidar com o stresse, sendo de esperar que a maioria dos respondentes optassem pela resposta “nunca”, devido às características da população em estudo e a questões culturais (e.g., desejabilidade social), surgindo dessa forma alguns casos extremos que não devem ser desvalorizados.

De seguida apresentam-se os testes estatísticos utilizados, assim como os respetivos pressupostos para a sua aplicação.

Para além das análises de carácter descritivo (frequências, percentagens, médias e desvios padrão), foram aplicadas várias técnicas indutivas: t de Student, análise univariada da variância (ANOVA), para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o método da máxima verosimilhança (*maximum*

¹⁴ Uma característica importante da distribuição de probabilidade da média é a de que à medida que a dimensão das amostras aumenta, a distribuição da média amostral tende para a distribuição normal.

likelihood) e para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo foram considerados os índices comparativos de ajustamento NFI (*Normed Fit Index*); PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*); CFI (*Comparative Fit Index*); PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) (Byrne, 2001; Marôco, 2010a).

Deste modo, a significância da diferença de médias entre as variáveis em estudo face às variáveis pessoais e profissionais foram avaliadas com recurso aos testes t de Student para amostras independentes e análise univariada da variância (ANOVA).

A análise da magnitude do efeito de correlação foi levada a cabo, considerando que o coeficiente igual a +1 significa que as duas variáveis têm uma correlação perfeita positiva, e assim quando uma aumenta a outra também aumenta em média num valor proporcional. Quando o coeficiente é igual a -1 significa que existe uma relação linear negativa perfeita entre ambas. Um coeficiente igual a zero significa que não existe relação linear entre as variáveis. Por convenção em ciências exatas sugere-se que um valor inferior a 0,20 indica uma associação linear muito baixa; entre 0,20 e 0,39 baixa; entre 0,40 e 0,69 moderada; entre 0,70 e 0,89 alta; e entre 0,90 e 1 muito alta (lógica semelhante aplica-se às correlações negativas) (Pestana & Gageiro, 2008).

A construção do modelo e validação do modelo estrutural teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (*structural equation modeling* - SEM).

O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (*maximum likelihood*), que forneceu as estimativas dos coeficientes estandardizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0,50 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio padrão e o *p-value* (valores de $p < .05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas).

O ajustamento do modelo foi avaliado através de índices comparativos de ajustamento, concretamente o NFI (valores inferiores a 0,80 serão indicadores de um mau ajustamento, valores no intervalo]0,80; 0,90] indicam um ajustamento sofrível e valores superiores a 0,90 indicam um bom ajustamento), PNFI (valores inferiores ou iguais a 0,60 indicam um mau ajustamento, valores no intervalo]0,60; 0,80] indicam um ajustamento razoável e valores superiores a 0,80 são indicadores de um bom ajustamento), CFI (valores inferiores a 0,90 indicam um mau ajustamento, valores entre [0,90; 0,95[indicam um ajustamento bom e valores superiores ou iguais a 0,95 indicam

um ajustamento muito bom), PCFI (valores inferiores ou iguais a 0,60 indicam um mau ajustamento, valores no intervalo]0,60; 0,80] indicam um ajustamento razoável e valores superiores a 0,80 são indicadores de um bom ajustamento), RMSEA (o ajustamento do modelo é inapropriado quando a estimativa pontual é superior a 0,10, o ajustamento é considerado medíocre no intervalo [0,08; 0,10], bom para o intervalo [0,05; 0,08[e muito bom quando a estimativa é inferior a 0,05) (Marôco, 2010a).

5. Resultados

Os resultados são apresentados tendo em conta o tipo de análise dos dados realizada, as questões orientadoras do nosso estudo e as hipóteses delineadas. Assim, num primeiro ponto far-se-á a apresentação dos resultados referentes a avaliação da qualidade do ajustamento do modelo proposto, de seguida apresentam-se os resultados decorrentes da análise descritiva dos dados recolhidos e, por fim, apresentar-se-ão os resultados de carácter inferencial.

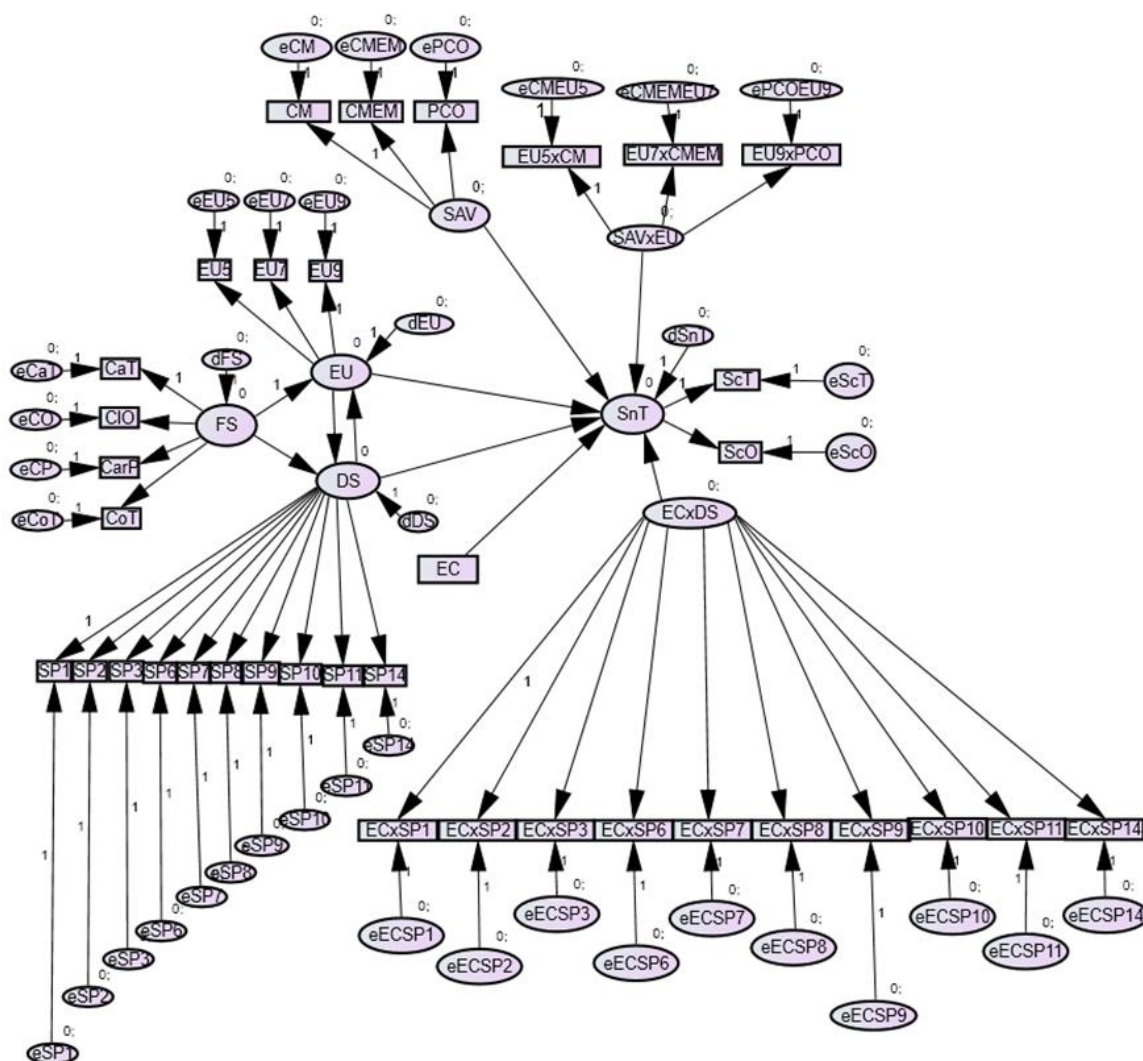
5.1. Avaliação da qualidade do ajustamento do Modelo Geral de Equações Estruturais (MGEE)

A análise de equações estruturais à qual recorreremos para analisar o modelo proposto neste estudo, permitiu-nos explorar o objetivo geral deste trabalho, que remete para a validação de um modelo das relações que se estabelecem entre o *eustress* e o *distress* na satisfação no trabalho, considerando a influência das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ES português. De seguida faremos a apresentação dos resultados obtidos ao nível da avaliação da qualidade do ajustamento do modelo proposto, tendo por base a QI formulada e as hipóteses de investigação delineadas neste sentido.

Qual a relação entre as fontes de stresse, o *eustress*, o *distress*, as estratégias de *savoring*, as estratégias de *coping* e a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior?

O modelo desenvolvido, designado de Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior, e cujos resultados se apresentam de seguida, resulta da revisão da teoria e da investigação na área, e procura combinar, num

mesmo modelo, a vertente positiva e negativa do stress ocupacional e a satisfação no trabalho, no sentido de tornar tangível o modo como os professores do ensino superior vivenciam o stress ocupacional e o consequente impacto deste na satisfação no trabalho dos referidos profissionais. Na figura 4 apresentamos a representação gráfica do modelo desenvolvido.



Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Caraterísticas do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Figura 4. Especificação pictórica do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

Os índices de bondade de ajustamento global obtidos para o modelo ($\chi^2_{(586)} = 17218,247$; $p = 0,000$; $\chi^2/gl = 29,38$; $NFI = 0,28$; $PNFI = 2,63$; $CFI = 0,29$; $PCFI = 0,27$; $RMSEA = 0,26$) indicam que o ajustamento global à matriz de covariância dos dados dos professores da nossa amostra é pobre, devendo, por isso, ser rejeitado.

Os parâmetros estimados para o modelo apresentam alguns valores desadequados e que estatisticamente não são significativos. Podemos constatar da leitura dos quadros 16 e 17 que existem parâmetros que exibem estimativas inadequadas como variâncias negativas ou estimativas não significativas (Byrne, 2001; Marôco, 2010a).

Quadro 16. Coeficientes da variância das variáveis exógenas do modelo

	Estimativa a	Erro de estimativa	P		Estimativa	Erro de estimativa	P
SAVxEU	12,643	1,660	< .001	eCO	,902	,071	< .001
ECxDIS	1,271	,147	< .001	eCP	,509	,061	< .001
SAV	,847	,128	< .001	eCoT	,721	,056	< .001
dFS	,655	,085	< .001	eCMEMEU7	9,555	1,383	< .001
dEU	3,089	,582	< .001	ePCOEU9	14,697	1,986	< .001
dDS	1,184	,377	,002	eECSP1	1,134	,084	< .001
EC	61,926	4,185	< .001	eECSP2	,634	,055	< .001
dSnT	,422	,052	< .001	eECSP3	,813	,064	< .001
eEU5	,394	,037	< .001	eECSP6	,791	,055	< .001
eEU7	,314	,031	< .001	eECSP8	1,021	,077	< .001
eEU9	,230	,032	< .001	eECSP10	,972	,070	< .001
eScT	,217	,042	< .001	eECSP11	,748	,060	< .001
eSP11	,488	,038	< .001	eECSP14	,869	,065	< .001
eSP1	,698	,050	< .001	eScO	,466	,048	< .001
eSP2	,431	,036	< .001	eCMEU5	14,448	1,145	< .001
eSP3	,501	,039	< .001	eECSP7	,817	,058	< .001
eSP6	,494	,035	< .001	eSP9	,643	,045	< .001
eSP7	,497	,035	< .001	eECSP9	1,101	,076	< .001
eSP8	,685	,051	< .001	eCM	1,208	,103	< .001
eSP10	,635	,045	< .001	ePCO	1,469	,147	< .001
eSP14	,549	,042	< .001	eCMEM	,667	,132	< .001
eCaT	,612	,057	< .001				

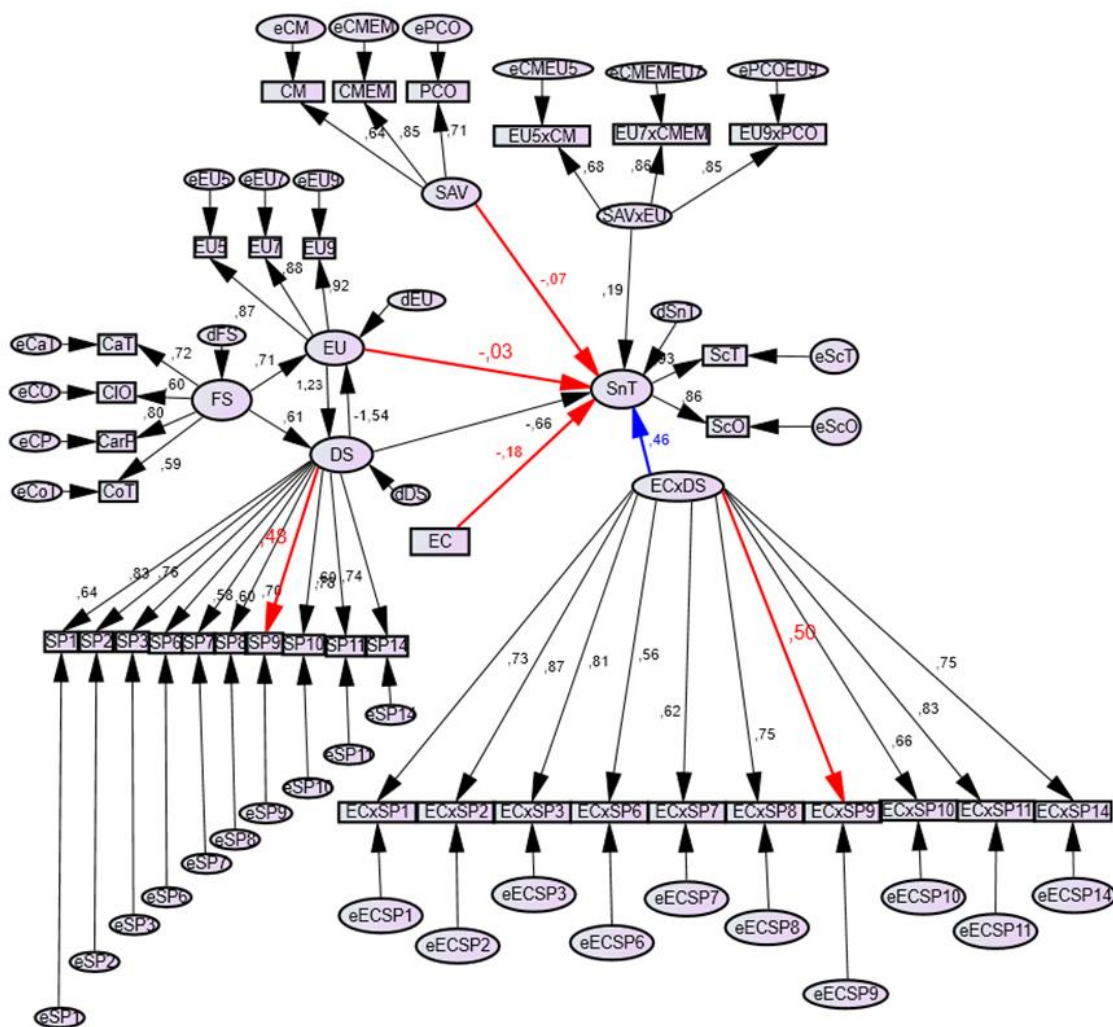
Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Caraterísticas do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS e DIS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Quadro 17. Estimativas, estandardizadas e não estandardizadas, dos parâmetros do modelo

			Estimativas não estandardizadas	Estimativas estandardizadas	Erro de estimativa	P
EU	<--	FS	1,000	,714		
DS	<--	FS	,523	,614	,085	< .001
SnT	<--	DS	-1,173	-,662	,093	< .001
SnT	<--	ECxDIS	,497	,458	,043	< .001
SnT	<--	EU	-,028	-,026	,036	,444
SnT	<--	SAVxEU	,065	,190	,012	< .001
SnT	<--	EC	-,028	-,179	,005	< .001
SnT	<--	SAV	-,087	-,066	,047	,066
CaT	<--	FS	1,000	,719		
CIO	<--	FS	,872	,596	,081	< .001
CarP	<--	FS	1,164	,797	,089	< .001
ScT	<--	SnT	1,000	,934		
ScO	<--	SnT	,951	,862	,039	< .001
SP2	<--	DS	1,392	,825	,098	< .001
SP3	<--	DS	1,193	,758	,089	< .001
SP6	<--	DS	,719	,576	,067	< .001
SP7	<--	DS	,767	,600	,069	< .001
SP8	<--	DS	1,188	,704	,094	< .001
SP10	<--	DS	,861	,598	,078	< .001
EU5	<--	EU	,955	,865	,037	< .001
EU7	<--	EU	,905	,878	,034	< .001
EU9	<--	EU	1,000	,921		
SP14	<--	DS	1,174	,738	,090	< .001
SP11	<--	DS	1,261	,780	,092	< .001
SP1	<--	DS	1,000	,637		
EU9xPCO	<--	SAVxEU	1,720	,847	,118	< .001
EU7xCMEM	<--	SAVxEU	1,451	,858	,100	< .001
ECxSP1	<--	ECxDIS	1,000	,727		
ECxSP2	<--	ECxDIS	1,226	,867	,068	< .001
ECxSP3	<--	ECxDIS	1,101	,809	,066	< .001
ECxSP6	<--	ECxDIS	,533	,560	,047	< .001
ECxSP14	<--	ECxDIS	,951	,755	,061	< .001
ECxSP8	<--	ECxDIS	1,030	,754	,066	< .001
ECxSP10	<--	ECxDIS	,758	,655	,056	< .001
ECxSP11	<--	ECxDIS	1,124	,826	,066	< .001
CoT	<--	FS	,765	,589	,072	< .001
ECxSP7	<--	ECxDIS	,630	,618	,050	< .001
EU5xCM	<--	SAVxEU	1,000	,683		
SP9	<--	DS	,643	,484	,070	< .001
ECxSP9	<--	ECxDIS	,539	,501	,053	< .001
PCO	<--	SAV	1,319	,708	,116	< .001
CMEM	<--	SAV	1,417	,848	,129	< .001
CM	<--	SAV	1,000	,642		
DS	<--	EU	,747	1,228	,169	< .001
EU	<--	DS	-2,526	-1,537	,343	< .001

Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Características do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS e DIS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Decorrente da observação dos resultados descritos nos quadros 16 e 17 procedeu-se à respecificação do modelo, removendo as trajetórias não significativas ($\text{SnT} \leftarrow \text{EU}$ e $\text{SnT} \leftarrow \text{SAV}$), as trajetórias entre as variáveis latentes e variáveis manifestas com cargas fatoriais inferiores a 0,50 ($\text{SP9} \leftarrow \text{DS}$ e a trajetória correspondente no efeito de moderação - $\text{ECxSP9} \leftarrow \text{ECxDIS}$) e removeu-se ainda a trajetória que descreve o efeito direto das estratégias de *coping* na satisfação no trabalho, na medida em que este, por comparação com o efeito produzido pela variável de moderação (ECxDIS) é inferior (cf. Figura 5). Os índices de ajustamento do modelo no geral, apesar de continuarem a ser inaceitáveis, são melhores quando se remove o efeito direto das estratégias de *coping* na satisfação no trabalho (cf. Quadro 18).



Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Características do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Figura 5. Trajetórias a retirar do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

Quadro 18. Índices de bondade de ajustamento global dos modelos contrastados (com SnT \leftarrow EC e sem SnT \leftarrow EC)

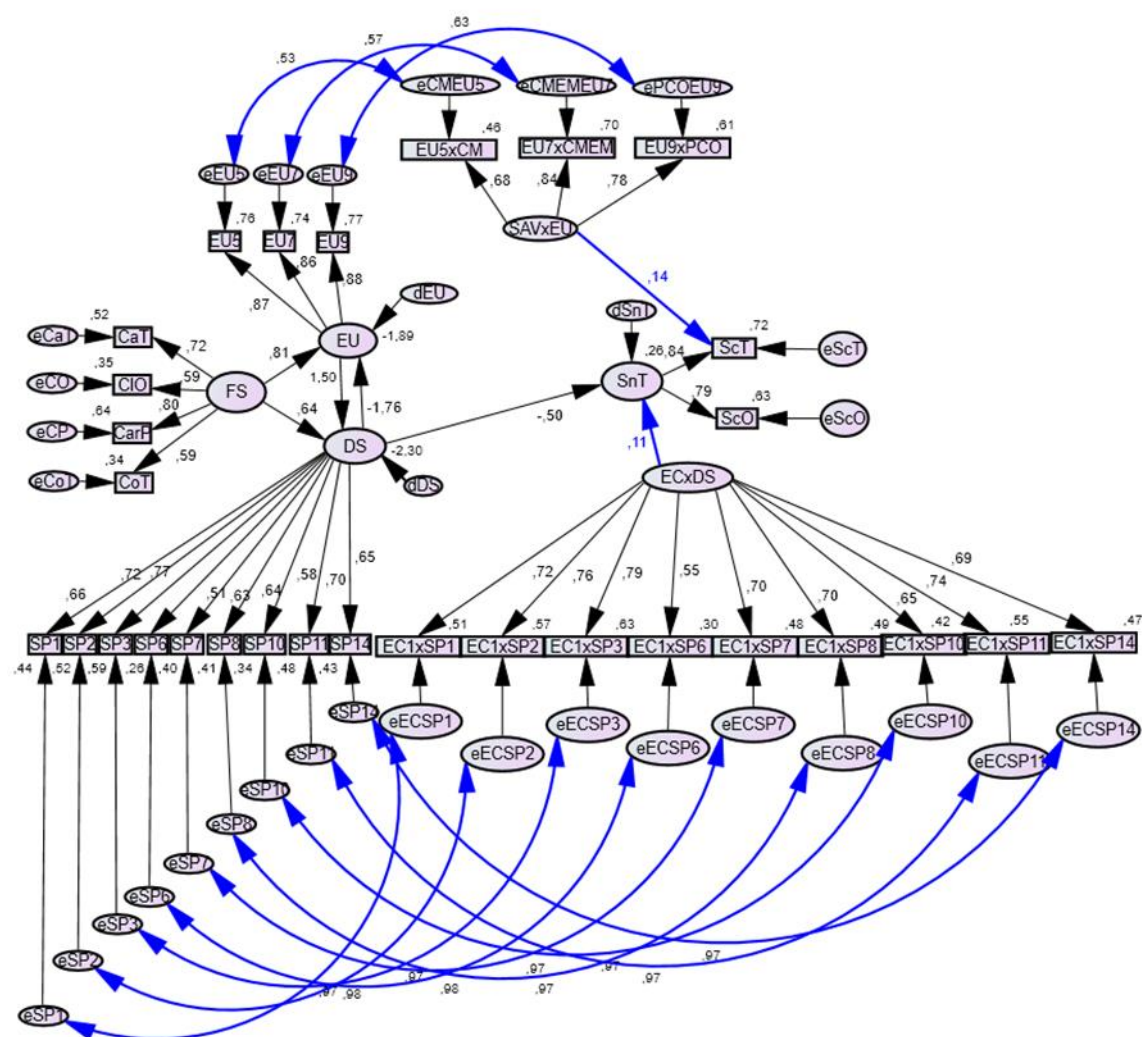
	χ^2	df	χ^2/df	p	NFI	PNFI	CFI	PCFI	RMSEA	LO90	HI90	P _{RMSEA}
Com SnT \leftarrow EC	13537.09	428	31.629	.000	.314	.289	.319	.294	.264	.261	.268	.000
Sem SnT \leftarrow EC	12615.79	399	31.619	.000	.329	.302	.335	.307	.264	.260	.268	.000

Legenda: EC – Estratégias de *Coping*; SnT – Satisfação no trabalho; χ^2 (Qui-quadrado); df (Graus de liberdade); p (Grau de probabilidade); NFI (*Normed Fit Index*); PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*); CFI (*Comparative Fit Index*); PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*); LO90 e HI90 (intervalo de confiança para avaliar a estimativa do valor RMSEA); P_{RMSEA} (nível da probabilidade do RMSEA).

Eliminadas as trajetórias assinaladas na figura 5 e de acordo com os valores descritos no Quadro 18 (Sem SnT \leftarrow EC) podemos constatar que o ajustamento global à matriz de covariância dos dados dos professores da nossa amostra continua a ser pobre, sendo aconselhável mais uma vez a rejeição do modelo.

Procedemos assim, a uma nova respecificação do modelo considerando alguns índices de modificação sugeridos pelo próprio software (AMOS). Foram considerados os índices de modificação com valores mais elevados e com pertinência estatística e teórica. Assim, foram introduzidas correlações entre os erros das variáveis manifestas explicadas pela variável latente *distress* (DS) e os erros das variáveis manifestas explicadas pela variável latente de moderação das estratégias de *coping* (ECxDIS); e entre os erros das variáveis manifestas explicadas pela variável latente *eustress* (EU) e os erros das variáveis manifestas explicadas pela variável latente de moderação das estratégias de *savoring* (SAVxEU). A presença destas correlações é justificável na medida em que as variáveis moderadoras integram as variáveis manifestas explicadas pelo *distress* (ECxDIS) e pelo *eustress* (SAVxEU), de onde se pode esperar que os erros dessas variáveis estejam relacionados entre si (cf. Figura 6).

Alterou-se ainda a trajetória do efeito de moderação das estratégias de *savoring* na relação entre o *eustress* e a satisfação no trabalho para relação entre o *eustress* e a satisfação com o trabalho e manteve-se a trajetória do efeito de moderação das estratégias de *coping* na relação entre o *distress* e a satisfação no trabalho, na medida em que estes parecem ser os efeitos de moderação mais significativos e que melhor contribuem para o ajustamento global do modelo (cf. Figura 6).



Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Características do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Figura 6. Respecificação do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior com as respetivas cargas fatoriais estandardizadas

Como podemos observar na figura 6, Os pesos fatoriais dos fatores nos itens correspondentes são adequados ($\lambda > 0,05$) e no que diz respeito à proporção de variância dos itens explicada pelos fatores correspondentes (R^2), esta varia entre 0,30 e 0,77.

Os parâmetros estimados para o novo modelo, resultante da respecificação do modelo inicial, apresentam valores que podemos considerar bons e estatisticamente significativos. Podemos constatar da leitura dos quadros 76, 77, 78 e 79 que não existem parâmetros que exibam estimativas inadequadas (Byrne, 2001; Marôco, 2010a).

No quadro 19 podemos observar os valores da covariância subjacentes às relações que se estabelecem entre os erros das variáveis exógenas associadas ao *eustress* e à variável estratégias de *savoring* com efeitos de moderação e ao *distress* e à variável estratégias de *coping* com efeitos de moderação e constatar que todos os valores são significativos.

Quadro 19. Covariância das variáveis exógenas do modelo respecificado

			Estimativa	Erro de estimativa	P
eSP1	<-->	eECSP1	23,636	1,774	< .001
eSP2	<-->	eECSP2	17,896	1,377	< .001
eSP3	<-->	eECSP3	16,894	1,356	< .001
eSP6	<-->	eECSP6	17,237	1,224	< .001
eSP7	<-->	eECSP7	16,876	1,252	< .001
eSP10	<-->	eECSP10	21,828	1,588	< .001
eSP11	<-->	eECSP11	18,382	1,399	< .001
eSP14	<-->	eECSP14	20,016	1,483	< .001
eEU9	<-->	ePCOEU9	1,459	,185	< .001
eEU7	<-->	eCMEMEU7	1,034	,152	< .001
eEU5	<-->	eCMEU5	1,207	,160	< .001
eSP8	<-->	eECSP8	23,504	1,743	< .001

Legenda: EU – *eustress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros.

No quadro 20 são apresentados os valores das correlações representadas no nosso modelo. Podemos verificar que os valores variam entre correlações moderadas (eEU9 <--> ePCOEU9; eEU7 <--> eCMEMEU7; eEU5 <--> eCMEU5) e correlações fortes (eSP1<--> eECSP1; eSP2 <--> eECSP2; eSP3 <--> eECSP3; eSP6 <--> eECSP6; eSP7 <--> eECSP7; eSP10 <--> eECSP10; eSP11<--> eECSP11; eSP14 <--> eECSP14; eSP8 <--> eECSP8).

Quadro 20. Coeficientes de correlação das variáveis exógenas do modelo respecificado

Estimativa			
eSP1	<-->	eECSP1	,970
eSP2	<-->	eECSP2	,979
eSP3	<-->	eECSP3	,971
eSP6	<-->	eECSP6	,975
eSP7	<-->	eECSP7	,968
eSP10	<-->	eECSP10	,971
eSP11	<-->	eECSP11	,974
eSP14	<-->	eECSP14	,975
eEU9	<-->	ePCOEU9	,630
eEU7	<-->	eCMEMEU7	,569
eEU5	<-->	eCMEU5	,529
eSP8	<-->	eECSP8	,974

Legenda: EU – *eustress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros.

As estimativas das variâncias das variáveis exógenas do modelo são todas significativas e positivas, sugerindo a inexistência de problemas de ajustamento do modelo decorrente de problemas associados a estimativas negativas das variâncias (cf. Quadro 21).

Quadro 21. Coeficientes da variância das variáveis exógenas do modelo respecificado

	Estimativa	Erro de estimativa	P		Estimativa	Erro de estimativa	P
SAVxEU	12,195	1,507	< .001	eSP14	,586	,043	< .001
ECxDIS	904,656	69,649	< .001	eCaT	,603	,057	< .001
dFS	,664	,085	< .001	eCO	,913	,071	< .001
dEU	2,930	,598	< .001	eCP	,505	,061	< .001
dDS	1,798	,619	,004	eCoT	,726	,056	< .001
dSnT	,473	,064	< .001	eCMEMEU7	9,949	1,368	< .001
eEU5	,370	,037	< .001	ePCOEU9	18,166	1,916	< .001
eEU7	,332	,032	< .001	eECSP1	854,873	63,351	< .001
eEU9	,295	,031	< .001	eECSP2	647,172	49,252	< .001
eScT	,254	,058	< .001	eECSP3	635,394	49,949	< .001
eSP11	,543	,041	< .001	eECSP6	613,966	43,043	< .001
eSP1	,695	,051	< .001	eECSP8	833,879	61,181	< .001
eSP2	,517	,039	< .001	eECSP10	771,737	55,537	< .001
eSP3	,477	,038	< .001	eECSP11	655,907	49,352	< .001
eSP6	,509	,036	< .001	eECSP14	719,621	52,507	< .001
eSP7	,504	,037	< .001	eECSP7	602,916	44,215	< .001
eSP8	,699	,051	< .001	eCMEU5	14,069	1,152	< .001
eSP10	,655	,047	< .001	eScO	,420	,067	< .001

Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Características do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS e DIS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

A análise das trajetórias entre as variáveis revelou que a trajetória 'EU \leftarrow FS' é a que apresenta maior peso ($\beta = 0,810$; $p = 0,000$), seguida pela trajetória 'DS \leftarrow FS' ($\beta = 0,636$; $p = 0,000$) e da trajetória 'SnT \leftarrow DS' ($\beta = -0,503$; $p = 0,000$) que se apresenta como negativa. Estas trajetórias descrevem o efeito das fontes de stresse no *eustress* e no *distress* e o efeito direto do *distress* na satisfação no trabalho. A trajetória 'EU \leftarrow DS' surge como negativa ($\beta = -1,759$; $p = 0,000$) e com maior peso do que a trajetória 'DS \leftarrow EU' que é positiva ($\beta = 1,497$; $p = 0,000$). Estas duas trajetórias descrevem um efeito de feedback entre o *eustress* e o *distress*. Podemos ainda observar que o efeito moderador produzido pelas estratégias de *savoring* ($\beta = 0,135$; $p = 0,000$) e estratégias de *coping* ($\beta = 0,107$; $p = 0,033$) não é muito elevado e que o efeito das estratégias de *savoring* modera a relação entre o *eustress* e a satisfação com o trabalho e é superior ao efeito das estratégias de *coping* na relação entre o *distress* e a satisfação no trabalho (geral) (cf. Quadro 22).

Quadro 22. Estimativas, estandardizadas e não estandardizadas, dos parâmetros do modelo respecificado

			Estimativas não estandardizadas	Estimativas estandardizadas	Erro de estimativa	P
EU	<---	FS	1,000	,810		
DS	<---	FS	,576	,636	,097	< .001
SnT	<---	DS	-,546	-,503	,060	< .001
SnT	<---	ECxDIS	,003	,107	,001	,033
Cara_trab	<---	FS	1,000	,724		
Clima_org	<---	FS	,856	,590	,080	< .001
Carreira_prof	<---	FS	1,159	,799	,088	< .001
Sat_com_trab	<---	SnT	1,000	,839		
Sat_com_org	<---	SnT	1,047	,791	,101	< .001
SP2	<---	DS	1,009	,719	,018	< .001
SP3	<---	DS	1,116	,766	,020	< .001
SP6	<---	DS	,567	,506	,014	< .001
SP7	<---	DS	,779	,630	,016	< .001
SP8	<---	DS	,953	,644	,019	< .001
SP10	<---	DS	,787	,583	,017	< .001
EU5	<---	EU	1,067	,870	,037	< .001
EU7	<---	EU	,963	,860	,033	< .001
EU9	<---	EU	1,000	,880		
SP14	<---	DS	,899	,655	,017	< .001
SP11	<---	DS	,969	,696	,018	< .001
SP1	<---	DS	1,000	,663		
EU9xPCO	<---	SAVxEU	1,542	,784	,094	< .001
EU7xCMEM	<---	SAVxEU	1,395	,839	,087	< .001
EC1xSP1	<---	ECxDIS	1,000	,717		
EC1xSP2	<---	ECxDIS	,982	,758	,015	< .001
EC1xSP3	<---	ECxDIS	1,086	,792	,017	< .001
EC1xSP6	<---	ECxDIS	,544	,551	,011	< .001
EC1xSP14	<---	ECxDIS	,841	,686	,014	< .001
EC1xSP8	<---	ECxDIS	,936	,698	,016	< .001
EC1xSP10	<---	ECxDIS	,790	,650	,015	< .001
EC1xSP11	<---	ECxDIS	,942	,742	,015	< .001
Cond_trab	<---	FS	,755	,586	,071	< .001
EC1xSP7	<---	ECxDIS	,792	,696	,014	< .001
EU5xCM	<---	SAVxEU	1,000	,681		
Sat_com_trab	<---	SAVxEU	,037	,135	,010	< .001
DS	<---	EU	1,098	1,497	,253	< .001
EU	<---	DS	-2,398	-1,759	,293	< .001

Legenda: FS – Fontes de Stresse; CaT – Caraterísticas do Trabalho; CIO – Clima Organizacional; CarP – Carreira Profissional; CoT – Condições de Trabalho; EU – *eustress*; DS e DIS – *distress*; SP – Stresse Percebido; EC – Estratégias de *Coping*; SAV – Estratégias de *Savoring*; CM – Comportamento Manifesto; CMEM – Construção de Memórias; PCO – Partilha com os Outros; SnT – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Estes resultados permitem-nos concluir que, conforme delineado na hipótese 1, as fontes de stresse têm uma influência direta no *eustress* e no *distress* dos professores do ensino superior. Os resultados sugerem ainda que a relação entre os constructos *eustress* e *distress* é recíproca, contudo, contrariamente ao indicado na nossa hipótese de

investigação 2, esta relação não é negativa em ambos os sentidos, mas apenas no sentido do *distress* para o *eustress*. Os resultados apontam, ainda, para o facto de não existir um efeito direto do *eustress* na satisfação no trabalho, contrariamente ao delineado na hipótese 3 do nosso estudo. Já, em conformidade com a nossa hipótese 4, os resultados indicam um efeito negativo do *distress* na satisfação no trabalho.

No que se refere às hipóteses de investigação 5 e 6, delineadas neste estudo, as mesmas sugerem a existência de um efeito moderador das estratégias de *savoring* e das estratégias de *coping*, na relação entre o *eustress* e a satisfação no trabalho e o *distress* e a satisfação no trabalho, respetivamente. Neste caso os resultados permitem-nos verificar que estes efeitos de moderação ocorrem, na amostra em estudo, com uma especificidade relativamente ao efeito de moderação das estratégias de *savoring* que apenas se verifica ao nível da satisfação com o trabalho.

Apresentam-se por fim, no quadro 23, os resultados da avaliação da qualidade do ajustamento global do modelo respecificado.

Quadro 23. Índices de bondade de ajustamento global dos Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior respecificado

	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>p</i>	NFI	PNFI	CFI	PCFI	RMSEA	LO90	HI90	P _{RMSEA}
Modelo	2117.683	387	5.472	.000	.887	.789	.905	.805	.101	.097	.105	.000

Legenda: χ^2 (Qui-quadrado); *df* (Graus de liberdade); *p* (Grau de probabilidade); NFI (*Normed Fit Index*); PNFI (*Parsimony Normed Fit Index*); CFI (*Comparative Fit Index*); PCFI (*Parsimony Comparative Fit Index*); RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*); LO90 e HI90 (intervalo de confiança para avaliar a estimativa do valor RMSEA); P_{RMSEA} (nível da probabilidade do RMSEA).

Deste modo, se tivermos em conta o racional teórico subjacente ao Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior aqui proposto, os índices de bondade de ajustamento global (cf. Quadro 23) e os parâmetros estimados, podemos concluir que o referido modelo revelou uma qualidade de ajustamento boa, ou seja, ajusta-se aos dados da nossa amostra. O valor de *NFI* (0,89) indica um ajustamento sofrível, mas muito próximo dos valores que indicam um bom ajustamento (valores superiores a 0,90); o valor de *CFI* (0,91) indica um ajustamento bom; os valores dos índices de parcimónia (*PNFI* – 0,79 e *PCFI* – 0,81) indicam um bom ajustamento; e a estimativa *RMSEA* (0,10) indica um ajustamento medíocre¹⁵ (Browne & Cudeck, 1993; Marôco, 2010a).

¹⁵ O valor desta estimativa é especialmente importante quando a dimensão da amostra é pequena (Marôco, 2010a) o que não se verifica no nosso estudo.

5.2. Análise descritiva

O recurso à estatística descritiva permitiu-nos explorar os primeiros seis objetivos específicos deste trabalho, que remetem para a descrição dos dados referentes às variáveis em estudo (fontes de stresse, *eustress*, *distress*, estratégias de *savoring*, estratégias de *coping* e satisfação no trabalho), que foi realizada com recurso a medidas de tendência central, nomeadamente através da média e do desvio padrão. Faremos a sua apresentação a partir das QI formuladas e das hipóteses de investigação delineadas.

Quais as fontes de stresse percecionadas pelos professores do ensino superior?

Da análise do Quadro 24 pode-se constatar que, em média, os professores do ensino superior percecionam as fontes de stresse como indutoras de stresse, na medida em que os valores obtidos para o global da escala e para cada fonte específica de stresse (caraterísticas do trabalho, carreira profissional, clima organizacional e condições de trabalho) se situam entre o valor 3 e 4 da escala, ou seja, no valor médio da escala entre o “quase nunca é fonte de stresse” e o “quase sempre é fonte de stresse”.

Quadro 24. Fontes de stresse percecionadas

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fontes_stresse	439	1	6	3,61	,879
Caraterísticas_trabalho	439	1	6	3,90	1,127
Carreira_profissional	439	1	6	3,84	1,183
Clima_organizacional	439	1	6	3,36	1,185
Condições_trabalho	439	1	6	3,18	1,052

Os resultados obtidos apontam ainda para o facto das caraterísticas do trabalho serem percecionadas como as fontes mais indutoras de stresse pelos professores do ensino superior ($M=3,9$ e $DP=1,127$), seguidas da carreira profissional ($M=3,84$ e $DP=1,183$) e do clima organizacional ($M=3,36$ e $DP=1,185$). As condições de trabalho surgem, desta forma, como as fontes menos indutoras de stresse nos professores do ensino superior ($M=3,18$ e $DP=1,052$).

Qual o nível de *eustress* percecionado pelos professores do ensino superior?

Podemos verificar, através do Quadro 25, que os níveis de *eustress* são moderados, na medida em que, em média, o valor obtido se situa entre o “às vezes experiencia *eustress*” e o “frequentemente experiencia *eustress*” ($M=2,42$ e $DP=1,046$).

Quadro 25. Nível de *eustress* percecionado

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<i>eustress</i>	439	0	5	2,42	1,046

Qual o nível de *distress* percecionado pelos professores do ensino superior?

Relativamente aos níveis de *distress* percecionados pelos professores do ensino superior podemos observar no Quadro 26 que, contrariamente ao delineado na nossa hipótese de investigação 7, os níveis são baixos, ou seja, em média, os professores do ensino superior referem que “quase nunca experienciam *distress*” e o “às vezes experienciam *distress*” ($M=1,88$ e $DP=,744$).

Quadro 26. Nível de *distress* percecionado

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<i>Distress</i>	439	0	4	1,88	,744

Que tipo de estratégias de *savoring* são utilizadas pelos professores do ensino superior?

Através da análise do Quadro 27 pode-se observar que em média os professores do ensino superior utilizam pouco as estratégias para desfrutar das experiências/acontecimentos positivos ($M=3,18$ e $DP=1,289$). Em relação ao tipo de estratégias de *savoring* e tendo em conta a análise das frequências médias constata-se que a que é mais utilizada pelos professores do ensino superior é a partilha com os outros ($M=4,15$ e $DP=1,717$). A construção de memórias é utilizada algumas vezes pelos professores do ensino superior ($M=3,30$ e $DP=1,541$) e o comportamento manifesto é utilizado poucas vezes ($M=2,35$ e $DP=1,435$).

Quadro 27. Tipo de Estratégias de *savoring* utilizadas

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estratégias_ <i>savoring</i>	439	1	7	3,18	1,289
Partilha_outros	439	1	7	4,15	1,717
Construção_memórias	439	1	7	3,30	1,541
Comportamento_manifesto	439	1	7	2,35	1,435

Em que medida os professores do ensino superior utilizam estratégias de *coping*?

A partir da análise do Quadro 28 pode-se observar que em média os professores do ensino superior por vezes utilizam estratégias para lidar com experiências/acontecimentos negativos ($M=1,22$ e $DP=,281$).

Quadro 28. Utilização de Estratégias de coping

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estratégias_de_coping	439	0	2	1,22	,281

Qual o grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior?

Em relação à satisfação no trabalho podemos salientar, a partir da análise do Quadro 29 que, contrariamente ao delineado na nossa hipótese de investigação 8, o grau de satisfação dos professores do ensino superior no trabalho, em média, se situa entre o algo insatisfatório e o algo satisfatório ($M=3,65$ e $DP=,896$). Podemos ainda verificar que os valores obtidos de satisfação com o trabalho se situam entre o algo satisfeito e o muito satisfeito ($M=4,02$ e $DP=,939$), enquanto os valores obtidos para a satisfação com a organização se situam entre o algo insatisfeito e o algo satisfeito ($M=3,28$ e $DP=1,033$). Por último, importa salientar que os professores do ensino superior demonstram maior satisfação com o trabalho do que com a organização ($4,02>3,28$).

Quadro 29. Grau de satisfação no trabalho

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Satisfação_no_trabalho	439	1	6	3,65	,896
Satisfação_com_trabalho	439	1	6	4,02	,939
Satisfação_com_organização	439	1	6	3,28	1,033

5.3. Análise das diferenças nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais

Um dos objetivos do nosso estudo empírico é o de perceber se existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais. Pretendemos, pois, avaliar a influência do sexo, da idade, do estado civil, das habilitações escolares/académicas, do vínculo contratual, do nº de horas letivas/semana (semestre atual), do nº de anos de docência (ensino superior), do nº de publicações/ano, da categoria profissional, do regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial), do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade), de se tem outra profissão (se a tempo parcial ou sem exclusividade), do nº de alunos a que dá aulas (aprox.), do nº de unidades curriculares que leciona, do exercício de funções de gestão, do subsistema de ensino I (pública/privada) e do subsistema de ensino II (universidade/politécnico), na perceção dos inquiridos relativamente às fontes

que se constituem como indutoras de stresse, aos níveis de *eustress* e de *distress*, às estratégias de *savoring* e de *coping* utilizadas e ao grau de satisfação no trabalho. Assim, a significância da diferença de médias nas variáveis do estudo, decorrentes dos grupos identificados na amostra, foram avaliadas através do teste t-Student para amostras independentes e da análise univariada da variância (ANOVA), tendo sido adotado o grau de confiança de 95%. De seguida, apresentam-se os resultados alcançados por variável em estudo, procurando testar as hipóteses de investigação 9, 10, 11 e 12 e dar resposta à seguinte questão de investigação:

Existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais?

5.3.1. Fontes de stresse

Em conformidade com a hipótese de investigação 9, verificou-se que existem diferenças significativas na perceção geral da existência de fontes indutoras de stresse e/ou na perceção relativa às fontes específicas de stresse em estudo, em função do sexo, da idade, das habilitações escolares/académicas, do nº de horas letivas/semana (semestre atual), do nº de anos de docência (ensino superior), do nº de publicações/ano, da categoria profissional, do regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial), do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade), do nº de alunos a que dá aulas, do nº de unidades curriculares que leciona, do exercício de funções de gestão, do subsistema de ensino I (pública/privada) e do subsistema de ensino II (universidade/politécnico). Não foram encontradas diferenças significativas na perceção das fontes indutoras de stresse em função do estado civil, do vínculo contratual e do facto de ter ou não outra profissão para além da de professor.

Conforme se pode observar no Quadro 30, os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre professores e professoras em relação às fontes de stresse em geral (FS_g) ($t_{(437)}=-2,894$, $p<0,05$) e especificamente em relação às características trabalho (CaT) ($t_{(437)}=-3,037$, $p<0,05$), ao clima organizacional (CO) ($t_{(437)}=-2,373$, $p<0,05$) e à carreira profissional (CP) ($t_{(437)}=-2,814$, $p<0,05$), apontando para uma perceção mais forte destas fontes como indutoras de stresse por parte das professoras (FS_g- $M=3,70$ e $DP=,835$; CaT- $M=4,03$ e $DP=1,091$; CO- $M=3,46$ e $DP=1,134$; CP-

$M=3,96$ e $DP=1,154$) relativamente aos professores (FS_g- $M=3,46$ e $DP=,925$; CaT- $M=3,70$ e $DP=1,155$; CO- $M=3,19$ e $DP=1,244$; CP- $M=3,64$ e $DP=1,204$).

Quadro 30. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do sexo: testes t-Student

	Masculino ($n = 172$)		Feminino ($n = 267$)		Total ($n = 439$)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,46	,925	3,70	,835	3,61	,879	-2,894*
Car trab	3,70	1,155	4,03	1,091	3,90	1,127	-3,037*
Cli org	3,19	1,244	3,46	1,134	3,36	1,185	-2,373*
Car prof	3,64	1,204	3,96	1,154	3,84	1,183	-2,814*
Con trab	3,19	1,077	3,18	1,038	3,18	1,052	,120

* $p < .05$

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

No que se refere à idade (classes etárias por nós definidas), e de acordo com o Quadro 31, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em relação à perceção da existência de fontes de stresse no geral ($F_{(4,434)}=3,664$; $p<0,05$) e especificamente ao nível das caraterísticas do trabalho ($F_{(4,434)}=4,684$; $p<0,05$) e da carreira profissional ($F_{(4,434)}=3,574$; $p<0,05$). Os resultados apontam para uma perceção mais elevada da existência de fontes indutoras de stresse por parte dos professores com idades compreendidas entre 40 e 49 anos e para uma perceção mais baixa por parte dos professores com idade igual ou superior a 60 anos.

Quadro 31. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função da idade: testes univariados

	<30		30-39		40-49		50-59		≥60		Total		F (4,434)
	(n = 10)		(n = 115)		(n = 169)		(n = 127)		(n = 18)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,26	,954	3,62	,870	3,73	,838	3,54	,891	3,00	,923	3,61	,879	3,664*
Car trab	3,71	1,400	3,94	1,133	4,08	1,046	3,76	1,138	2,99	1,149	3,90	1,127	4,684*
Cli org	2,84	1,062	3,36	1,227	3,44	1,161	3,31	1,169	3,13	1,311	3,36	1,185	,891
Car prof	3,83	1,196	3,92	1,157	3,93	1,151	3,78	1,203	2,86	1,167	3,84	1,183	3,574*
Con trab	2,45	,926	3,07	1,052	3,30	1,063	3,20	1,031	2,97	1,014	3,18	1,052	2,252

* $p < .05$

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Para especificar as diferenças encontradas nas fontes de stresse em geral, nas características do trabalho e na carreira profissional em função da idade (classes etárias), procedemos ao cálculo de testes de comparação múltipla (cf. Quadro 32). Os testes de Tukey HSD (*honestly significant difference*) efetuados, para contrastes simples *a posteriori*, mostram que para as fontes de stresse_total as diferenças se verificam, designadamente, entre os professores que têm entre 40 e 49 anos e 50 e 59 anos relativamente aos que têm idade igual ou superior a 60 anos. Para as características do trabalho e para a carreira profissional as diferenças surgem entre os professores que têm entre 30 e 39 anos, 40 e 49 anos e 50 e 59 relativamente aos que têm idade igual ou superior a 60 anos. Em todos os casos os professores com idade igual ou superior a 60 anos percebem menos as fontes como indutoras de stresse.

Quadro 32. Diferenças entre médias em função da idade (fontes de stresse_total, características do trabalho e carreira profissional)

		<30	30-39	40-49	50-59	≥60
Fontes de stresse_total	<30	-	-,350	-,467	-,278	,268
	30-39		-	-,117	,072	,618*
	40-49			-	,189	,735*
	50-59				-	,546
	≥60					-
Caraterísticas do trabalho	<30	-	-,221	-,363	-,049	,722
	30-39		-	-,142	,172	,943*
	40-49			-	,314	1,086*
	50-59				-	,772*
	≥60					-
Carreira profissional	<30	-	-,090	-,101	,042	,964
	30-39		-	-,011	,132	1,054*
	40-49			-	,143	1,065*
	50-59				-	,922*
	≥60					-

* $p < .05$

No que respeita à influência da variável habilitações académicas nas fontes de stresse, obtivemos resultados estatisticamente significativos para a carreira profissional ($F_{(3,435)}=5,881$; $p<0,05$), que indicam a existência de diferenças na perceção da carreira profissional como fonte indutora de stresse de acordo com as habilitações académicas dos professores respondentes (cf. Quadro 33).

Quadro 33. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função das habilitações académicas: testes univariados

	Lic. (n = 26)		Pos-gra. (n = 3)		Mest. (n = 147)		Dout. (n = 263)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (3,435)
FS_total	3,21	,935	4,00	1,044	3,68	,925	3,60	,837	3,61	,879	2,329
Car trab	3,44	1,194	4,14	,857	3,84	1,143	3,97	1,107	3,90	1,127	1,976
Cli org	2,94	1,283	3,73	1,501	3,47	1,186	3,33	1,166	3,36	1,185	1,721
Car prof	3,41	1,382	5,00	,901	4,11	1,185	3,71	1,131	3,84	1,183	5,881*
Con trab	2,95	1,005	3,08	1,627	3,23	1,003	3,18	1,080	3,18	1,052	,516

* p < .05

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho. Lic. – Licenciatura; Pos-gra. – Pós-graduação; Mest. – Mestrado; Dout. – Doutoramento.

Conforme se pode observar através da leitura do Quadro 34, os contrastes *a posteriori* (testes de Tukey) identificam a existência de diferenças entre aqueles cuja habilitação académica corresponde à licenciatura e aqueles com habilitação correspondente a mestrado e entre estes últimos e aqueles que têm o doutoramento, sendo que as diferenças encontradas apontam no sentido de uma maior perceção da carreira como fonte indutora de stresse pelos professores com mestrado em relação aos licenciados e aos doutorados.

Quadro 34. Diferenças entre médias em função das habilitações académicas (carreira profissional)

		Lic.	Pos-gra.	Mest.	Dout.
Carreira profissional	Lic.	-	-1,587	-,697*	-,298
	Pos-gra.		-	,889	1,289
	Mest.			-	,400*
	Dout.				-

* p < .05

Considerando, agora, o nº de horas letivas asseguradas pelos professores por semana (no semestre vigente aquando do preenchimento do questionário), para além de termos encontrado diferenças significativas ao nível das fontes de stresse_global ($F_{(2,436)}=10,237$; $p<0,001$), obtivemos igualmente resultados estatisticamente significativos para todas as fontes de stresse em estudo, nomeadamente, para as caraterísticas do trabalho ($F_{(2,436)}=5,351$; $p<0,05$), para o clima organizacional

($F_{(2,436)}=8,682$; $p<0,001$), para a carreira profissional ($F_{(2,436)}=6,108$; $p<0,05$) e para as condições de trabalho ($F_{(2,436)}=4,884$; $p<0,05$) (cf. Quadro 35).

Podemos ainda observar, a partir do Quadro 35 que os professores que lecionam mais de 14 horas por semana percecionam mais as fontes no geral e cada uma das fontes específicas em estudo, como indutoras de stresse.

Quadro 35. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de horas letivas: testes univariados

	0-6		7-13		+14		Total		
	(n = 78)		(n = 241)		(n = 120)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
FS_total	3,23	,967	3,63	,840	3,79	,828	3,61	,879	10,237**
Car trab	3,54	1,225	3,94	1,087	4,05	1,099	3,90	1,127	5,351*
Cli org	2,88	1,184	3,40	1,183	3,57	1,112	3,36	1,185	8,682**
Car prof	3,44	1,313	3,88	1,142	4,01	1,125	3,84	1,183	6,108*
Con trab	2,95	1,144	3,14	,998	3,40	1,064	3,18	1,052	4,884*

* p < .05 ** p < .001

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Os testes de comparação múltipla de Tukey realizados apontam para diferenças significativas, nas fontes de stresse_global, caraterísticas do trabalho, clima organizacional e carreira profissional, entre os professores que lecionam entre 0 e 6 horas por semana e os professores que lecionam entre 7 e 13 horas e ainda em relação aos que lecionam mais de 14 horas por semana. No que se refere às condições de trabalhos as diferenças são registadas apenas entre os professores que lecionam entre 0 e 6 horas e os que lecionam mais de 14 horas por semana. Neste sentido, podemos verificar que os professores que percecionam menos as fontes como indutoras de stresse são os que lecionam entre 0 e 6 horas face aos que lecionam entre 7 e 13 horas e mais de 14 horas por semana (cf. Quadro 36).

Quadro 36. Diferenças entre médias em função das horas letivas (fontes de stresse_total, caraterísticas do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho)

		0-6	7-13	+14
Fontes de stresse_total	0-6	-	-,398*	-,559*
	7-13		-	-,161
	+14			-
Caraterísticas do trabalho	0-6	-	-,401*	-,513*
	7-13		-	-,113
	+14			-
Clima organizacional	0-6	-	-,520*	-,688*
	7-13		-	-,168
	+14			-
Carreira profissional	0-6	-	-,441*	-,579*
	7-13		-	-,138
	+14			-
Condições de trabalho	0-6	-	-,199	-,459*
	7-13		-	-,260
	+14			-

* $p < .05$

No que concerne à influência da variável anos de docência, os valores obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da carreira profissional ($F_{(2,436)}=4,835$; $p<0,05$) (cf. Quadro 37).

Quadro 37. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função dos anos de docência: testes univariados

	1-10		11-20		+21		Total		
	(n = 142)		(n = 170)		(n = 127)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
FS_total	3,50	,933	3,72	,858	3,57	,830	3,61	,879	2,691
Car trab	3,79	1,176	4,04	1,100	3,83	1,095	3,90	1,127	2,161
Cli org	3,25	1,260	3,41	1,162	3,40	1,128	3,36	1,185	,787
Car prof	3,68	1,227	4,05	1,137	3,71	1,159	3,84	1,183	4,835*
Con trab	3,11	1,068	3,23	1,022	3,19	1,078	3,18	1,052	,565

* $p < .05$

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Os testes de Tukey indicam que existem diferenças significativas entre os professores que lecionam há entre 1 e 10 anos e os que lecionam há entre 11 e 20 anos e

entre estes últimos e os que lecionam há mais de 21 anos. Sendo que, os professores que lecionam há entre 11 e 20 anos percecionam mais a carreira profissional como fonte indutora de stresse do que os restantes docentes (cf. Quadro 38).

Quadro 38. Diferenças entre médias em função dos anos de docência (carreira profissional)

		1-10	11-20	+21
Carreira profissional	1-10	-	-,371*	-,031
	11-20		-	,340*
	+21			-

* $p < .05$

Debruçando-nos sobre a variável número de publicações efetuadas por ano pelos professores, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas apenas em relação às características do trabalho ($F_{(2,436)}=3,184$; $p<0,05$) (cf. Quadro 39).

Quadro 39. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de publicações por ano: testes univariados

	0-2		3-5		+6		Total		F (2,436)
	(n = 303)		(n = 104)		(n = 32)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,57	,890	3,72	,835	3,57	,903	3,61	,879	1,123
Car trab	3,81	1,146	4,13	1,045	3,93	1,124	3,90	1,127	3,184*
Cli org	3,32	1,168	3,42	1,219	3,47	1,249	3,36	1,185	,437
Car prof	3,91	1,209	3,72	1,077	3,49	1,209	3,84	1,183	2,478
Con trab	3,12	1,034	3,37	1,077	3,13	1,107	3,18	1,052	2,127

* $p < .05$

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Características do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Os resultados obtidos a partir do teste de Tukey revelam a existência de diferenças significativas, no que respeita às características do trabalho, entre os professores que fazem entre 0 e 2 publicações e os que fazem entre 3 e 5 publicações por ano. Desta forma, podemos verificar que os professores que fazem entre 3 e 5 publicações por ano identificam mais as características do trabalho como indutoras de stresse em relação aos que fazem entre 0 e 2 publicações por ano (cf. Quadro 40).

Quadro 40. Diferenças entre médias em função do número de publicações por ano (caraterísticas do trabalho)

		0-2	3-5	+6
Caraterísticas do trabalho	0-2	-	-,321*	-,116
	3-5		-	,205
	+6			-

* $p < .05$

Relativamente à influência da categoria profissional dos professores do ensino superior nas fontes de stresse, os resultados indicam diferenças ao nível da carreira profissional enquanto fonte indutora de stresse ($F_{(6,432)}=3,805$; $p<0,001$) (cf. Quadro 41).

Os contrastes *a posteriori* (testes de Tukey) também identificaram diferenças significativas ao nível da carreira profissional, apontando para diferenças estatisticamente significativas entre professores assistentes e professores associados, entre professores assistentes e professores coordenadores, entre professores associados e professores adjuntos e entre estes últimos e os professores coordenadores. Sendo que, os professores assistentes identificam mais a carreira como fonte de stresse em relação aos professores associados e aos professores coordenadores e que os professores adjuntos também percecionam mais a carreira profissional como fonte indutora de stresse em relação aos professores associados e coordenadores (cf. Quadro 42).

Quadro 41. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função da categoria profissional: testes univariados

	Assistente (n = 122)		Auxiliar (n = 116)		Associado (n = 33)		Catedrático (n = 9)		Adjunto (n = 130)		Coordenador (n = 23)		Outra (n = 6)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (6,432)
FS_total	3,62	,928	3,65	,851	3,39	,957	3,54	,891	3,66	,822	3,33	,899	3,62	1,100	3,61	,879	,840
Car trab	3,85	1,136	4,10	1,095	3,81	1,257	4,03	1,212	3,84	1,081	3,53	1,140	3,86	1,504	3,90	1,127	1,204
Cli org	3,37	1,213	3,22	1,241	3,25	1,236	3,09	1,158	3,52	1,102	3,21	1,161	3,57	1,069	3,36	1,185	,893
Car prof	3,97	1,224	3,89	1,082	3,25	1,181	3,19	1,273	3,98	1,171	3,16	,990	3,71	1,444	3,84	1,183	3,805**
Con trab	3,16	1,054	3,17	1,076	2,96	1,057	3,61	1,024	3,21	1,024	3,32	1,111	3,17	1,190	3,18	1,052	,570

** p < .001

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Quadro 42. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (carreira profissional)

		Assistente	Auxiliar	Associado	Catedrático	Adjunto	Coordenador	Outra
Carreira profissional	Assistente	-	,083	,723*	,779	-,004	,810*	,265
	Auxiliar		-	,640	,696	-,087	,727	,182
	Associado			-	,056	-,727*	,087	-,458
	Catedrático				-	-,782	,031	-,514
	Adjunto					-	,814*	,269
	Coordenador						-	-,545
	Outra							-

* p < .05

Em relação às diferenças encontradas nas fontes de stress percebidas pelos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial) podemos, através do Quadro 43, verificar que existem diferenças nas fontes de stress global (FS_g) ($t_{(437)}=3,511$; $p<0,001$), nas características do trabalho (CaT) ($t_{(437)}=2,940$; $p<0,05$), no clima organizacional (CO) ($t_{(437)}=2,881$; $p<0,05$) e na carreira profissional (CP) ($t_{(437)}=3,108$; $p<0,05$), que apontam para uma maior percepção da indução de stress provocada pelas mesmas, por parte dos professores em regime de tempo integral (FS_g- $M=3,68$ e $DP=,836$; CaT- $M=3,98$ e $DP=1,097$; CO- $M=3,44$ e $DP=1,149$; CP- $M=3,93$ e $DP=1,143$).

Quadro 43. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stress em função do regime de prestação de serviços I: testes t-Student

	Tempo integral		Tempo parcial		Total		
	(n = 344)		(n = 95)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	t (437)
FS_total	3,68	,836	3,33	,974	3,61	,879	3,511**
Car trab	3,98	1,097	3,60	1,187	3,90	1,127	2,940*
Cli org	3,44	1,149	3,05	1,265	3,36	1,185	2,881*
Car prof	3,93	1,143	3,51	1,270	3,84	1,183	3,108*
Con trab	3,22	1,033	3,03	1,114	3,18	1,052	1,527

* $p < .05$ ** $p < .001$

Legenda: FS_total - Fontes de stress total; Car trab - Características do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Relativamente às diferenças encontradas nas fontes de stress percebidas pelos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) podemos verificar que, à semelhança dos resultados obtidos em relação ao regime de prestação de serviços I, existem diferenças nas fontes de stress global ($t_{(437)}=4,247$; $p<0,001$), características do trabalho ($t_{(437)}=4,203$; $p<0,001$), clima organizacional ($t_{(437)}=3,058$; $p<0,05$) e carreira profissional ($t_{(437)}=3,815$; $p<0,001$), que apontam para uma maior percepção da indução de stress provocada pelas mesmas, por parte dos professores em regime de exclusividade (FS_g- $M=3,72$ e $DP=,813$; CaT- $M=4,04$ e $DP=1,068$; CO- $M=3,46$ e $DP=1,165$; CP- $M=3,97$ e $DP=1,135$) (cf. Quadro 44).

Quadro 44. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student

	Com exclusividade		Sem exclusividade		Total		
	(n = 316)		(n = 123)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	t (437)
FS_total	3,72	,813	3,33	,977	3,61	,879	4,247**
Car trab	4,04	1,068	3,54	1,198	3,90	1,127	4,203**
Cli org	3,46	1,165	3,08	1,194	3,36	1,185	3,058*
Car prof	3,97	1,135	3,50	1,241	3,84	1,183	3,815**
Con trab	3,22	1,007	3,09	1,159	3,18	1,052	1,175

* p < .05 ** p < .001

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

No que concerne à influência do número de alunos a que os professores do ensino superior inquiridos lecionam nas fontes de stresse, para além de se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas nas fontes de stresse_global ($F_{(4,434)}=2,998$; $p<0,05$), obteve-se igualmente resultados estatisticamente significativos para as condições de trabalho ($F_{(4,434)}=2,735$; $p<0,05$) (cf. Quadro 45).

Quadro 45. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de alunos: testes univariados

	0-50		51-100		101-150		151-200		+201		Total		
	(n = 140)		(n = 117)		(n = 69)		(n = 46)		(n = 67)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (4,434)
FS_total	3,43	,957	3,63	,778	3,68	,741	3,91	,944	3,64	,905	3,61	,879	2,998*
Car trab	3,68	1,163	3,96	1,095	4,00	,978	4,17	1,102	3,96	1,217	3,90	1,127	2,324
Cli org	3,17	1,218	3,41	1,158	3,38	1,085	3,64	1,315	3,42	1,142	3,36	1,185	1,605
Car prof	3,64	1,262	3,93	1,100	3,91	1,150	4,08	1,130	3,84	1,195	3,84	1,183	1,723
Con trab	3,11	1,103	3,05	,978	3,28	,945	3,61	1,237	3,16	,982	3,18	1,052	2,735*

* p < .05

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Importa salientar que, conforme se pode observar através da leitura do Quadro 46, os contrastes *a posteriori* (Testes Tukey) apenas identificam a existência de diferenças significativas, no caso das Fontes de stresse_global, entre os professores que lecionam a entre 0 e 50 alunos e os que lecionam a entre 151 e 200 alunos. No que respeita às condições de trabalho, as diferenças encontradas observam-se entre os professores que lecionam a entre 0 e 50 alunos e entre 51 e 100 ambos em relação aos que lecionam a

entre 151 e 200 alunos. Neste sentido, os professores que lecionam a entre 0 e 50 alunos percecionam menos as Fontes de stresse_global em relação aos que lecionam a entre 151 e 200 alunos. No caso das diferenças em relação às Condições de trabalho, podemos afirmar que os professores que lecionam a entre 0 e 50 alunos e os que lecionam a entre 51 e 100 alunos as percecionam como menos indutoras de stresse em relação aos professores que lecionam a entre 151 e 200 alunos.

Quadro 46. Diferenças entre médias em função do número de alunos (fontes de stresse_total e condições de trabalho)

		0-50	51-100	101-150	151-200	+201
Fontes de stresse_total	0-50	-	-,205	-,254	-,477*	-,210
	51-100		-	-,049	-,272	-,005
	101-150			-	-,223	,044
	151-200				-	,267
	+201					-
Condições de trabalho	0-50	-	,060	-,174	-,500*	-,048
	51-100		-	-,233	-,560*	-,108
	101-150			-	-,326	,126
	151-200				-	,452
	+201					-

* $p < .05$

Considerando, agora, a variável número de unidades curriculares, foram encontradas diferenças significativas ao nível da perceção global das fontes de stresse ($F_{(4,434)}=8,192$; $p<0,001$), obteve-se igualmente resultados estatisticamente significativos para as características do trabalho ($F_{(4,434)}=6,749$; $p<0,05$), para o clima organizacional ($F_{(4,434)}=5,020$; $p<0,05$), para a carreira profissional ($F_{(4,434)}=3,630$; $p<0,05$) e para as condições de trabalho ($F_{(4,434)}=3,882$; $p<0,05$) (cf. Quadro 47).

Quadro 47. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do número de unidades curriculares: testes univariados

	0-2 (n = 142)		3-5 (n = 206)		+6 (n = 91)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
FS_total	3,37	,936	3,68	,847	3,81	,784	3,61	,879	8,192**
Car trab	3,65	1,147	3,94	1,151	4,18	,958	3,90	1,127	6,749*
Cli org	3,10	1,248	3,47	1,151	3,51	1,104	3,36	1,185	5,020*
Car prof	3,64	1,306	3,88	1,141	4,05	1,030	3,84	1,183	3,630*
Con trab	2,98	1,055	3,28	1,014	3,28	1,099	3,18	1,052	3,882*

* p < .05 ** p < .001

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Os resultados obtidos a partir do teste de Tukey revelam a existência de diferenças significativas, no que respeita às fontes de stresse em geral, às caraterísticas do trabalho, e ao clima organizacional, entre os professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares e os que lecionam entre 3 e 5 unidades curriculares e entre os primeiros os que lecionam mais de 6 unidades curriculares. No que concerne à carreira profissional, as diferenças registam-se apenas entre os professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares e os que lecionam mais de 6 unidades curriculares. Relativamente às condições de trabalho, as diferenças apontam para diferenças apenas entre os professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares e os que lecionam entre 3 e 5 unidades curriculares. As diferenças encontradas apontam, em todos os casos, para uma menor perceção das fontes como indutores de stresse no caso dos professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares (cf. Quadro 48).

Quadro 48. Diferenças entre médias em função do número de unidades curriculares (fontes de stress_total, caraterísticas do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho)

		0-2	3-5	+6
Fontes de stress_total	0-2	-	-,302*	-,430*
	3-5		-	-,128
	+6			-
Caraterísticas do trabalho	0-2	-	-,294*	-,536*
	3-5		-	-,242
	+6			-
Clima organizacional	0-2	-	-,366*	-,405*
	3-5		-	-,039
	+6			-
Carreira profissional	0-2	-	-,243	-,409*
	3-5		-	-,167
	+6			-
Condições de trabalho	0-2	-	-,297*	-,299
	3-5		-	-,002
	+6			-

* p < .05

Relativamente às diferenças encontradas nas fontes de stress percebidas pelos professores do ensino superior decorrentes do exercício de funções de gestão podemos observar que existem diferenças em relação à percepção das caraterísticas do trabalho como fontes indutores de stress ($t_{(437)}=3,099$; $p<0,05$), que apontam para uma maior percepção da indução de stress provocada pela mesma, por parte dos professores que exercem funções de gestão ($M=4,10$ e $DP=1,091$) em relação aos que não exercem funções de gestão ($M=3,76$ e $DP=1,132$) (cf. Quadro 49).

Quadro 49. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do exercício de funções de gestão: testes t-Student

	Sim (n = 177)		Não (n = 262)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,67	,869	3,56	,884	3,61	,879	1,306
Car trab	4,10	1,091	3,76	1,132	3,90	1,127	3,099*
Cli org	3,32	1,125	3,38	1,225	3,36	1,185	-,458
Car prof	3,81	1,193	3,86	1,179	3,84	1,183	-,429
Con trab	3,23	1,010	3,15	1,081	3,18	1,052	,822

* p < .05

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

No que concerne à influência da variável tipo de instituição I (pública/privada), os valores obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível das fontes de stresse no geral (FS_g) ($t_{(437)}=2,082$; $p<0,05$), e obtivemos também diferenças significativas ao nível das caraterísticas do trabalho (CaT) ($t_{(437)}=3,202$; $p<0,05$) e da carreira profissional (CP) ($t_{(437)}= 2,792$; $p<0,05$). As diferenças encontradas apontam para uma maior perceção da indução de stresse provocada pelas fontes de stresse, por parte dos professores que exercem funções em instituições públicas (FS_g- $M=3,65$ e $DP=,847$; CaT- $M=3,98$ e $DP=1,073$; CP- $M=3,91$ e $DP=1,150$) face aos que exercem funções em instituições privadas (FS_g- $M=3,43$ e $DP=,987$; CaT- $M=3,54$ e $DP=1,281$; CP- $M=3,51$ e $DP=1,271$) (cf. Quadro 50).

Quadro 50. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição I: testes t-Student

	Pública (n = 356)		Privada (n = 83)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,65	,847	3,43	,987	3,61	,879	2,082*
Car trab	3,98	1,073	3,54	1,281	3,90	1,127	3,202*
Cli org	3,36	1,177	3,35	1,225	3,36	1,185	,075
Car prof	3,91	1,150	3,51	1,271	3,84	1,183	2,792*
Con trab	3,17	1,053	3,23	1,053	3,18	1,052	-,499

* p < .05

Legenda: FS_total - Fontes de stresse total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

Em relação ao tipo de instituição II (universidade/politécnico), os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível do clima organizacional (CO) ($t_{(437)}=-3,216$; $p<0,05$) e da carreira profissional (CP) ($t_{(437)}=-2,074$; $p<0,05$). As diferenças encontradas apontam para uma maior perceção da indução de stress provocada pelas fontes de stress, por parte dos professores que exercem funções em politécnicos (CO- $M=3,52$ e $DP=1,133$; CP- $M=3,94$ e $DP=1,185$) face aos que exercem funções em universidades (CO- $M=3,16$ e $DP=1,215$; CP- $M=3,71$ e $DP=1,171$) (cf. Quadro 51).

Quadro 51. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stress em função do tipo de instituição II: testes t-Student

	Universidade (<i>n</i> = 204)		Politécnico (<i>n</i> = 235)		Total (<i>n</i> = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
FS_total	3,55	,905	3,66	,854	3,61	,879	-1,295
Car trab	3,98	1,168	3,83	1,088	3,90	1,127	1,425
Cli org	3,16	1,215	3,52	1,133	3,36	1,185	-3,216*
Car prof	3,71	1,171	3,94	1,185	3,84	1,183	-2,074*
Con trab	3,11	1,064	3,24	1,041	3,18	1,052	-1,270

* $p < .05$

Legenda: FS_total - Fontes de stress total; Car trab - Caraterísticas do trabalho; Cli org - Clima organizacional; Car prof - Carreira profissional; Cond trab - Condições de Trabalho.

5.3.2. Eustress

Em relação aos níveis de *eustress* percecionados pelos professores do ensino superior verificou-se que apenas existem diferenças significativas em função do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) ($t_{(437)}=-3,180$; $p<0,05$), que apontam para maiores níveis de *eustress* apresentados pelos professores sem regime de exclusividade ($M=2,67$ e $DP=1,024$) em relação aos professores em regime de exclusividade ($M=2,32$ e $DP=1,040$) (cf. Quadro 52).

Quadro 52. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stress em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student

	Com exclusividade (<i>n</i> = 316)		Sem exclusividade (<i>n</i> = 123)		Total (<i>n</i> = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
eustress	2,32	1,040	2,67	1,024	2,42	1,046	-3,180*

* $p < .05$

5.3.3. *Distress*

Em relação aos níveis de *distress* percecionados pelos professores do ensino superior e em conformidade com a nossa décima hipótese de investigação, os resultados obtidos permitiram-nos verificar que existem diferenças significativas. Estas diferenças registam-se em função do estado civil, do nº de horas letivas/semana (semestre atual), da categoria profissional e do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade).

No que se refere à variável estado civil, no geral não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas ($F_{(4,434)}=2,148$; $p=0,074$) (cf. Quadro 53).

Quadro 53. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de *distress* em função do estado civil: testes univariados

	Solteiro (n = 81)		Casado (n = 275)		União de facto (n = 31)		Divorciado (n = 47)		Viúvo (n = 5)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (4,434)
<i>distress</i>	1,86	,775	1,88	,728	1,87	,734	2,01	,780	1,00	,235	1,88	,744	2,148

Contudo, os resultados obtidos a partir do teste de Tukey revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores divorciados em relação aos professores viúvos. As diferenças encontradas apontam para um maior nível de *distress* percecionado pelos professores divorciados (cf. Quadro 54).

Quadro 54. Diferenças entre médias em função do estado civil (*distress*)

		Solteiro	Casado	União de facto	Divorciado	Viúvo
<i>distress</i>	Solteiro	-	-,027	-,012	-,153	,856
	Casado		-	,014	-,126	,882
	União de facto			-	-,141	,868
	Divorciado				-	1,009*
	Viúvo					-

* $p < .05$

Considerando, agora, o nº de horas letivas lecionadas pelos professores por semana (no semestre vigente aquando do preenchimento do questionário) obtiveram-se

resultados estatisticamente significativos em relação ao *distress* percecionado pelos professores do ensino superior ($F_{(2,436)}=3,254$; $p<0,05$) (cf. Quadro 55).

Podemos ainda observar, a partir do Quadro 55, que os professores que lecionam mais de 14 horas por semana são os que apresentam níveis mais elevados de *distress*.

Quadro 55. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de *distress* em função do número de horas letivas: testes univariados

	0-6 (n = 78)		7-13 (n = 241)		+14 (n = 120)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
<i>distress</i>	1,70	,703	1,89	,736	1,97	,770	1,88	,744	3,254*

* p < .05

Os testes de comparação múltipla de Tukey realizados apontam para diferenças significativas nos níveis de *distress* entre os professores que lecionam entre 0 e 6 horas por semana e os professores que lecionam mais de 14 horas por semana. Neste sentido, podemos verificar que os professores que percecionam menores níveis de *distress* são os que lecionam entre 0 e 6 horas face aos que lecionam mais de 14 horas por semana (cf. Quadro 56).

Quadro 56. Diferenças entre médias em função das horas letivas (*distress*)

		0-6	7-13	+14
<i>distress</i>	0-6	-	-,195	-,270*
	7-13		-	-,075
	+14			-

* p < .05

Relativamente à influência da categoria profissional dos professores do ensino superior nos níveis de *distress* percecionado, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas ($F_{(6,432)}= 2,950$; $p<0,05$) (cf. Quadro 57).

Os contrastes *a posteriori* (testes de Tukey) também identificaram diferenças significativas nos níveis de *distress* percecionados pelos professores do ensino superior, apontando para diferenças estatisticamente significativas entre professores assistentes e professores coordenadores e entre estes últimos e os professores auxiliares. Sendo que, os professores assistentes e auxiliares percecionam níveis mais elevados de *distress* em relação aos professores coordenadores (cf. Quadro 58).

Quadro 57. Pontuações médias e desvios-padrão dos níveis de *distress* em função da categoria profissional: testes univariados

	Assistente (<i>n</i> = 122)		Auxiliar (<i>n</i> = 116)		Associado (<i>n</i> = 33)		Catedrático (<i>n</i> = 9)		Adjunto (<i>n</i> = 130)		Coordenador (<i>n</i> = 23)		Outra (<i>n</i> = 6)		Total (<i>n</i> = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (6,432)
<i>distress</i>	1,96	,732	1,97	,749	1,86	,692	2,18	,683	1,81	,749	1,44	,654	1,32	,705	1,88	,744	2,950*

* $p < .05$

Quadro 58. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (*distress*)

		Assistente	Auxiliar	Associado	Catedrático	Adjunto	Coordenador	Outra
<i>distress</i>	Assistente	-	-,012	,103	-,217	,151	,517*	,644
	Auxiliar		-	,115	-,205	,163	,529*	,656
	Associado			-	-,320	,048	,414	,541
	Catedrático				-	,369	,734	,861
	Adjunto					-	,366	,493
	Coordenador						-	,127
	Outra							-

* $p < .05$

Ainda relativamente aos níveis de *distress* percecionados pelos professores do ensino superior verificou-se que também existem diferenças significativas em função do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) ($t_{(437)}=2,590$; $p<0,05$), que apontam para maiores níveis de *distress* apresentados pelos professores em regime de exclusividade ($M=1,94$ e $DP=,763$) em relação aos professores sem regime de exclusividade ($M=1,73$ e $DP=,672$) (cf. Quadro 59).

Quadro 59. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stress em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student

	Com exclusividade (n = 316)		Sem exclusividade (n = 123)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	t (437)
<i>eustress</i>	1,94	,763	1,73	,672	1,88	,744	2,590*

* $p < .05$

5.3.4. Estratégias de *savoring*

Procurou-se analisar a existência de diferenças em relação às estratégias de *savoring* utilizadas pelos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais do nosso estudo. Neste sentido, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização das estratégias de *savoring* em função do sexo, das habilitações escolares/académicas, do nº de publicações/ano, da categoria profissional, do subsistema de ensino I (pública/privada) e do subsistema de ensino II (universidade/politécnico). Não foram encontradas diferenças significativas nas estratégias de *savoring* utilizadas pelos professores do ensino superior em função das restantes variáveis pessoais e profissionais consideradas.

Conforme se pode observar no Quadro 60, os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre professores e professoras em relação às estratégias de *savoring* no geral (ES_g) ($t_{(437)}=-2,771$, $p<0,05$) e especificamente em relação ao comportamento manifesto (CM) ($t_{(437)}=-3,282$, $p<0,05$), apontando para uma maior utilização das estratégias de *savoring* pelas professoras (ES_g- $M=3,32$ e $DP=1,360$; CM- $M=2,53$ e $DP=1,537$) relativamente aos professores (ES_g- $M=2,97$ e $DP=1,144$; CM- $M=2,07$ e $DP=1,214$).

Quadro 60. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de *savoring* em função do sexo: testes t-Student

	Masculino (n = 172)		Feminino (n = 267)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
ES_total	2,97	1,144	3,32	1,360	3,61	,879	-2,771*
CM	2,07	1,214	2,53	1,537	3,90	1,127	-3,282*
CMEM	3,13	1,451	3,40	1,590	3,36	1,185	-1,815
PCO	3,96	1,644	4,26	1,756	3,84	1,183	-1,793

* p < .05

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM – Comportamento manifesto; CMEM – Construção de memórias; PCO – Partilha com os outros.

No que respeita à influência da variável habilitações académicas nas estratégias de *savoring*, obtivemos resultados estatisticamente significativos para as estratégias de *savoring* no geral ($F_{(3,435)}=3,087$; $p<0,05$), para o comportamento manifesto ($F_{(3,435)}=3,389$; $p<0,05$) e para a construção de memórias ($F_{(3,435)}=2,712$; $p<0,05$) (cf. Quadro 61).

Quadro 61. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de *savoring* em função das habilitações académicas: testes univariados

	Lic. (n = 26)		Pos-gra. (n = 3)		Mest. (n = 147)		Dout. (n = 263)		Total (n = 439)		F (3,435)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
ES_total	2,69	,919	3,00	1,684	3,41	1,284	3,11	1,304	3,61	,879	3,087*
CM	1,71	,741	2,17	1,809	2,59	1,494	2,28	1,430	3,90	1,127	3,389*
CMEM	2,97	1,491	3,17	2,504	3,58	1,492	3,17	1,548	3,36	1,185	2,712*
PCO	3,60	1,448	3,89	2,589	4,25	1,698	4,14	1,743	3,84	1,183	1,085

* p < .05

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM – Comportamento manifesto; CMEM – Construção de memórias; PCO – Partilha com os outros.

Conforme se pode observar através da leitura do Quadro 62, os contrastes *a posteriori* (testes de Tukey), em relação às estratégias de *savoring* no geral e ao comportamento manifesto, identifica-se a existência de diferenças entre aqueles cuja habilitação académica corresponde à licenciatura e aqueles com habilitação correspondente a mestrado e entre estes últimos e aqueles que têm o doutoramento no que diz respeito à construção de memórias, sendo que as diferenças encontradas apontam no sentido de uma maior utilização das estratégias de *savoring* identificadas, pelos professores com mestrado em relação aos licenciados e aos doutorados.

Quadro 62. Diferenças entre médias em função das habilitações académicas (estratégias de *savoring*_total, comportamento manifesto e construção de memórias)

		Lic.	Pos-gra.	Mest.	Dout.
Estratégias de <i>savoring</i>_total	Lic.	-	-,315	-,720*	-,426
	Pos-gra.		-	-,406	-,111
	Mest.			-	,294
	Dout.				-
Comportamento manifesto	Lic.	-	-,455	-,880*	-,568
	Pos-gra.		-	-,425	-,113
	Mest.			-	,312
	Dout.				-
Construção de memórias	Lic.	-	-,196	-,612	-,199
	Pos-gra.		-	-,417	-,003
	Mest.			-	,413*
	Dout.				-

* $p < .05$

Debruçando-nos sobre a variável número de publicações efetuadas por ano pelos professores, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas apenas em relação à construção de memórias ($F_{(2,436)} = 3,950$; $p < 0,05$) (cf. Quadro 63).

Quadro 63. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de *savoring* em função do número de publicações por ano: testes univariados

	0-2		3-5		+6		Total		
	(n = 303)		(n = 104)		(n = 32)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
ES_total	3,24	1,371	3,07	1,029	3,01	1,250	3,61	,879	,977
CM	2,39	1,534	2,23	1,143	2,35	1,336	3,90	1,127	,458
CMEM	3,43	1,594	3,06	1,295	2,82	1,619	3,36	1,185	3,950*
PCO	4,12	1,789	4,21	1,464	4,14	1,837	3,84	1,183	,100

* $p < .05$

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM – Comportamento manifesto; CMEM – Construção de memórias; PCO – Partilha com os outros.

Os resultados obtidos a partir do teste de Tukey não revelam a existência de diferenças significativas, no que respeita à construção de memórias, entre os professores com diferentes números de publicações realizadas por ano (cf. Quadro 64).

Quadro 64. Diferenças entre médias em função do número de publicações por ano (construção de memórias)

		0-2	3-5	+6
Construção de memórias	0-2	-	,371	,609
	3-5		-	-,371
	+6			-

* $p < .05$

Relativamente à influência da categoria profissional dos professores do ensino superior nas estratégias de *savoring* utilizadas, os resultados indicam diferenças ao nível da construção de memórias ($F_{(6,432)}=2,984$; $p<0,05$) (cf. Quadro 65).

Os contrastes *a posteriori* (testes de Tukey) também identificaram diferenças significativas ao nível da construção de memórias, apontando para diferenças estatisticamente significativas entre professores auxiliares e professores adjuntos. Sendo que, os professores auxiliares utilizam menos a construção de memórias como estratégia de *savoring* em relação aos professores adjuntos (cf. Quadro 66). Para além destas diferenças e apesar de, em geral, as estratégias de *savoring_total* não apresentarem diferenças significativas, a partir do Quadro 66, podemos observar diferenças estatisticamente significativas, entre os professores auxiliares e os professores adjuntos, apontando para o facto dos professores adjuntos utilizarem mais as estratégias de *savoring* no geral do que os professores auxiliares.

Quadro 65. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de *savoring* em função da categoria profissional: testes univariados

	Assistente (n = 122)		Auxiliar (n = 116)		Associado (n = 33)		Catedrático (n = 9)		Adjunto (n = 130)		Coordenador (n = 23)		Outra (n = 6)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (6,432)
ES_total	3,26	1,215	2,86	1,273	3,36	1,350	3,59	1,272	3,35	1,328	3,15	1,321	3,02	1,139	3,18	1,289	1,981
CM	2,45	1,351	2,13	1,329	2,43	1,594	2,69	1,767	2,42	1,514	2,43	1,703	1,79	,621	2,35	1,435	,848
CMEM	3,40	1,515	2,83	1,488	3,42	1,547	3,75	1,305	3,59	1,541	3,10	1,542	3,17	1,882	3,30	1,541	2,984*
PCO	4,14	1,583	3,85	1,721	4,53	1,873	4,56	1,225	4,27	1,841	4,16	1,494	4,44	1,928	4,15	1,717	1,073

* p < .05

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM – Comportamento manifesto; CMEM – Construção de memórias; PCO – Partilha com os outros.

Quadro 66. Diferenças entre médias em função da categoria profissional (estratégias de *savoring_total* e construção de memórias)

		Assistente	Auxiliar	Associado	Catedrático	Adjunto	Coordenador	Outra
Estratégias de <i>savoring_total</i>	Assistente	-	,402	-,107	-,329	-,093	,111	,242
	Auxiliar		-	-,509	-,731	-,495*	-,291	-,160
	Associado			-	-,222	,014	,217	,348
	Catedrático				-	,236	,440	,571
	Adjunto					-	,203	,334
	Coordenador						-	131
	Outra							-
Construção de memórias	Assistente	-	,572	-,023	-,348	-,191	,304	,235
	Auxiliar		-	-,595	-,920	-,763*	-,268	-,337
	Associado			-	-,326	-,168	,326	,258
	Catedrático				-	,158	,652	,583
	Adjunto					-	,494	,426
	Coordenador						-	-,069
	Outra							-

* $p < .05$

No que concerne à influência da variável tipo de instituição I (pública/privada), os valores obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível das construções de memória ($t_{(437)}=-2,456$; $p<0,05$). As diferenças encontradas apontam para uma maior utilização da referida estratégia de *savoring* por parte dos professores que exercem funções em instituições privadas ($M=3,67$ e $DP=1,620$) face aos que exercem funções em instituições públicas ($M=3,21$ e $DP=1,511$) (cf. Quadro 67).

Quadro 67. Pontuações médias e desvios-padrão das estratégias de *savoring* em função do tipo de instituição I: testes t-Student

	Pública (n = 356)		Privada (n = 83)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
ES_total	3,14	1,279	3,35	1,329	3,18	1,289	-1,326
CM	2,35	1,414	2,37	1,530	2,35	1,435	-,125
CMEM	3,21	1,511	3,67	1,620	3,30	1,541	-2,456*
PCO	4,12	1,731	4,24	1,663	4,15	1,717	-,584

* $p < .05$

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM - Comportamento manifesto; CMEM - Construção de memórias; PCO - Partilha com os outros.

Em relação ao tipo de instituição II (universidade/politécnico), os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de *savoring* no geral (ES_g) ($t_{(437)}=-2,344$; $p<0,05$) e da construção de memórias (CM) ($t_{(437)}=-3,234$; $p<0,05$). As diferenças encontradas apontam para uma maior utilização das estratégias de *savoring* em geral e da construção de memórias, especificamente, por parte dos professores que exercem funções em politécnicos (ES_g- $M=3,32$ e $DP=1,287$; CM- $M=3,52$ e $DP=1,520$) face aos que exercem funções em universidades (ES_g- $M=3,03$ e $DP=1,278$; CM- $M=3,04$ e $DP=1,529$) (cf. Quadro 68).

Quadro 68. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição II: testes t-Student

	Universidade (n = 204)		Politécnico (n = 235)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
ES_total	3,03	1,278	3,32	1,287	3,18	1,289	-2,344*
CM	2,25	1,392	2,44	1,469	2,35	1,435	-1,340
CMEM	3,04	1,529	3,52	1,520	3,30	1,541	-3,234*
PCO	4,05	1,695	4,23	1,736	4,15	1,717	-1,100

* p < .05

Legenda: ES_total - Estratégias de *savoring*_total; CM - Comportamento manifesto; CMEM - Construção de memórias; PCO - Partilha com os outros.

5.3.5. Estratégias de coping

Analizadas as diferenças entre grupos em estudo, relativamente às estratégias de *coping*, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, Tal como foi delineado na nossa hipótese de investigação 11. Estas diferenças registam-se apenas em relação ao sexo e ao tipo de instituição II (universidade/politécnico).

Conforme se pode observar no Quadro 69, os resultados obtidos indicam diferenças significativas em função do sexo em relação às estratégias de *coping* ($t_{(437)}=-4,841$, $p<0,001$), apontando para uma maior utilização de estratégias de *coping* por parte das professoras ($M=1,27$ e $DP=,277$) relativamente aos professores ($M=1,14$ e $DP=,269$).

Quadro 69. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do sexo: testes t-Student

	Masculino (n = 172)		Feminino (n = 267)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
Est_coping	1,14	,269	1,27	,277	1,22	,281	-4,841**

* p < .001

Em relação ao tipo de instituição II (universidade/politécnico), os resultados obtidos indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de *coping* ($t_{(437)}=-2,100$; $p<0,05$). As diferenças encontradas apontam para uma maior utilização das estratégias de *coping*, especificamente, por parte dos professores que exercem funções em politécnicos ($M=1,25$ e $DP=,273$) face aos que exercem funções em universidades ($M=1,19$ e $DP=,287$) (cf. Quadro 70).

Quadro 70. Pontuações médias e desvios-padrão das fontes de stresse em função do tipo de instituição II: testes t-Student

	Universidade (n = 204)		Politécnico (n = 235)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
Est_coping	1,19	,287	1,25	,273	1,22	,281	-2,100*

* p < .05

5.3.6. Satisfação no trabalho

No que concerne à análise da influência das variáveis pessoais e profissionais em estudo na satisfação no trabalho e em conformidade com a hipótese de investigação 12, observou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas. Estas diferenças surgem em função da idade, do número de horas letivas por semestre, dos anos de docência, do regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial), do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) e do número de unidades curriculares lecionadas.

No que se refere à idade, e de acordo com o Quadro 71, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao grau de satisfação no trabalho no geral ($F_{(4,434)}=2,956$; $p<0,05$) e especificamente ao nível da satisfação com o trabalho ($F_{(4,434)}=2,896$; $p<0,05$). Os resultados apontam para uma grau mais elevado de satisfação no trabalho em geral e de satisfação com o trabalho especificamente, por parte dos professores com idades inferiores a 30 anos e para um grau mais baixo por parte dos professores com idade entre 50 e 59 anos.

Quadro 71. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função da idade: testes univariados

	<30 (n = 10)		30-39 (n = 115)		40-49 (n = 169)		50-59 (n = 127)		≥60 (n = 18)		Total (n = 439)		F (4,434)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
ST_total	4,39	,967	3,78	,872	3,60	,868	3,54	,876	3,69	1,197	3,65	,896	2,956*
ST	4,77	,943	4,14	,937	3,98	,895	3,88	,940	4,07	1,142	4,02	,939	2,896*
SO	4,02	1,073	3,41	1,008	3,21	1,009	3,20	1,025	3,30	1,316	3,28	1,033	2,107

* p < .05

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

Para especificar as diferenças encontradas no grau de satisfação no trabalho em geral e na satisfação com o trabalho em função da idade, procedemos ao cálculo de testes de

comparação múltipla (cf. Quadro 72). Os testes de Tukey efetuados, para contrastes simples *a posteriori*, mostram que para a satisfação no trabalho em geral as diferenças se verificam, designadamente, entre os professores que têm menos de 30 anos relativamente aos que têm entre 40 e 49 anos e 50 e 59 anos. Para a satisfação com o trabalho as diferenças surgem entre os professores que têm menos de 30 relativamente aos que têm idade entre os 50 e os 59 anos. Em todos os casos, os resultados obtidos apontam para valores de satisfação mais elevados nos professores com idade inferior a 30 anos.

Quadro 72. Diferenças entre médias em função da idade (satisfação no trabalho_total e satisfação com o trabalho)

		<30	30-39	40-49	50-59	≥60
Satisfação no trabalho_total	<30	-	,616	,793*	,852*	,706
	30-39		-	,177	,236	,091
	40-49			-	,059	-,087
	50-59				-	-,145
	≥60					-
Satisfação com o trabalho	<30	-	,625	,784	,886*	,693
	30-39		-	,160	,261	,068
	40-49			-	,102	-,092
	50-59				-	-,193
	≥60					-

* $p < .05$

Considerando o nº de horas letivas asseguradas pelos professores por semana, para além de termos encontrado diferenças significativas em relação ao grau de satisfação no trabalho_total ($F_{(2,436)}=11,033$; $p<0,001$), obtivemos igualmente resultados estatisticamente significativos para a satisfação com o trabalho ($F_{(2,436)}=5,478$; $p<0,05$) e para a satisfação com a organização ($F_{(2,436)}=13,298$; $p<0,001$) (cf. Quadro 73).

Podemos ainda observar, a partir do Quadro 73 que os professores que lecionam entre 0 e 6 horas por semana apresentam um grau mais elevado de satisfação no trabalho em geral, de satisfação com o trabalho e de satisfação com a organização.

Quadro 73. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do número de horas letivas: testes univariados

	0-6 (n = 78)		7-13 (n = 241)		+14 (n = 120)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
ST_total	4,03	,867	3,64	,827	3,43	,975	3,65	,896	11,033**
ST	4,28	,875	4,02	,868	3,83	1,073	4,02	,939	5,478*
SO	3,77	1,019	3,25	,986	3,03	1,036	3,28	1,033	13,298**

* p < .05 ** p < .001

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

Os testes de comparação múltipla de Tukey realizados apontam para diferenças significativas, na satisfação no trabalho_global e a satisfação com a organização, entre os professores que lecionam entre 0 e 6 horas por semana e os professores que lecionam entre 7 e 13 horas e ainda em relação aos que lecionam mais de 14 horas por semana. No que se refere à satisfação com o trabalho as diferenças são registadas apenas entre os professores que lecionam entre 0 e 6 horas e os que lecionam mais de 14 horas por semana. Neste sentido, podemos verificar que os professores menos satisfeitos são os que lecionam mais de 14 horas por semana e os que se apresentam mais satisfeitos são os que lecionam entre 0 e 6 horas por semana (cf. Quadro 74).

Quadro 74. Diferenças entre médias em função das horas letivas (satisfação no trabalho_total, satisfação com o trabalho, satisfação com a organização)

		0-6	7-13	+14
Satisfação no trabalho_total	0-6	-	,391*	,597*
	7-13		-	,206
	+14			-
Satisfação com o trabalho	0-6	-	,261	,447*
	7-13		-	,186
	+14			-
Satisfação com a organização	0-6	-	,521*	,747*
	7-13		-	,226
	+14			-

* p < .05

No que concerne à influência da variável anos de docência, os valores obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação no

trabalho_total ($F_{(2,436)}=3,844$; $p<0,05$) e ao nível da satisfação com o trabalho ($F_{(2,436)}=3,558$; $p<0,05$) (cf. Quadro 75).

Quadro 75. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função dos anos de docência: testes univariados

	1-10 (n = 142)		11-20 (n = 170)		+21 (n = 127)		Total (n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
ST_total	3,82	,903	3,60	,866	3,53	,909	3,65	,896	3,844*
ST	4,18	,879	3,96	,946	3,90	,976	4,02	,939	3,558*
SO	3,45	1,104	3,23	,974	3,17	1,014	3,28	1,033	2,830

* $p < .05$

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

No que concerne à satisfação no trabalho_total e à satisfação com o trabalho, os testes de Tukey indicam que existem diferenças significativas entre os professores que lecionam há entre 1 e 10 anos e os que lecionam há mais de 21 anos. Sendo que, os professores que lecionam há entre 1 e 10 anos apresentam valores de satisfação superiores relativamente aos que lecionam há mais de 21 anos (cf. Quadro 76).

Quadro 76. Diferenças entre médias em função dos anos de docência (satisfação no trabalho_total, satisfação com o trabalho)

		1-10	11-20	+21
Satisfação no trabalho_total	1-10	-	,220	,282*
	11-20		-	,062
	+21			-
Satisfação com o trabalho	1-10	-	,222	,284*
	11-20		-	,062
	+21			-

* $p < .05$

Em relação às diferenças encontradas na satisfação no trabalho pelos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial) podemos, através do Quadro 77, verificar que existem diferenças na satisfação no trabalho_total (ST_g) ($t_{(437)}=-2,650$; $p<0,05$) e na satisfação com a organização (SO) ($t_{(437)}=-3,397$; $p<0,05$), que apontam para uma maior satisfação por parte dos professores em regime de tempo parcial (ST_g- $M=3,86$ e $DP=,954$; SO- $M=3,60$ e $DP=1,118$) em

relação aos professores em regime de tempo integral (ST_g- $M=3,59$ e $DP=,872$; SO- $M=3,20$ e $DP=,993$).

Quadro 77. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do regime de prestação de serviços I: testes t-Student

	Tempo integral (n = 344)		Tempo parcial (n = 95)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
ST_total	3,59	,872	3,86	,954	3,65	,896	-2,650*
ST	3,98	,930	4,13	,970	4,02	,939	-1,332
SO	3,20	,993	3,60	1,118	3,28	1,033	-3,397*

* $p < .05$

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

Relativamente às diferenças encontradas nas fontes de stresse percecionadas pelos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) podemos verificar que, à semelhança dos resultados obtidos em relação ao regime de prestação de serviços I, existem diferenças na satisfação_total ($t_{(437)}=-2,222$; $p<0,05$) e na satisfação com a organização ($t_{(437)}= 3,293$; $p<0,05$), que apontam para um grau de satisfação mais elevado por parte dos professores sem regime de exclusividade (ST_g- $M=3,80$ e $DP=,913$; SO- $M=3,54$ e $DP=1,078$) relativamente aos professores em regime de exclusividade (ST_g- $M=3,59$ e $DP=,884$; SO- $M=3,18$ e $DP=1,000$) (cf. Quadro 78).

Quadro 78. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do regime de prestação de serviços II: testes t-Student

	Com exclusividade (n = 316)		Sem exclusividade (n = 123)		Total (n = 439)		t (437)
	M	DP	M	DP	M	DP	
ST_total	3,59	,884	3,80	,913	3,65	,896	-2,222*
ST	4,00	,945	4,06	,927	4,02	,939	-,640
SO	3,18	1,000	3,54	1,078	3,28	1,033	-3,293*

* $p < .05$

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

Considerando, agora, a variável número de unidades curriculares, foram encontradas diferenças significativas ao nível da satisfação no trabalho_total ($F_{(4,434)}=5,113$; $p<0,05$),

obteve-se igualmente resultados estatisticamente significativos para satisfação com a organização ($F_{(4,434)}=8,171$; $p<0,001$) (cf. Quadro 79).

Quadro 79. Pontuações médias e desvios-padrão da satisfação no trabalho em função do número de unidades curriculares: testes univariados

	0-2		3-5		+6		Total		
	(n = 142)		(n = 206)		(n = 91)		(n = 439)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F (2,436)
ST_total	3,85	,896	3,56	,859	3,55	,940	3,65	,896	5,113*
ST	4,12	,923	3,97	,927	3,95	,987	4,02	,939	1,401
SO	3,57	1,017	3,15	,983	3,14	1,089	3,28	1,033	8,171**

* $p < .05$ ** $p < .001$

Legenda: ST_total – Satisfação no trabalho; ST – Satisfação com o trabalho; SO – Satisfação com a organização.

Os resultados obtidos a partir do teste de Tukey revelam a existência de diferenças significativas, no que respeita à satisfação no trabalho em geral e à satisfação com a organização, entre os professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares e os que lecionam entre 3 e 5 unidades curriculares e entre os primeiros os que lecionam mais de 6 unidades curriculares. As diferenças encontradas apontam, em ambos os casos, para uma maior satisfação no caso dos professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares (cf. Quadro 80).

Quadro 80. Diferenças entre médias em função do número de unidades curriculares (satisfação no trabalho_total, satisfação com a organização)

		0-2	3-5	+6
Satisfação no trabalho_total	0-2	-	,285*	,299*
	3-5		-	,014
	+6			-
Satisfação com a organização	0-2	-	,416*	,428*
	3-5		-	,012
	+6			-

* $p < .05$

Capítulo VIII - Discussão dos resultados

Neste capítulo far-se-á primeiro uma discussão geral dos resultados tendo em conta as variáveis em estudo e as hipóteses de investigação delineadas.

Começamos por discutir os resultados obtidos no presente estudo, referentes ao modelo teórico desenvolvido. Este modelo baseia-se, como foi referido anteriormente, no Modelo Holístico de Stress, desenvolvido por Nelson e Simmons (2003), que por sua vez considera os pressupostos inerentes à perspetiva transaccional de stresse apresentada por Lazarus e Folkman (1984, 1987). Assim, o nosso modelo dá conta quer das respostas negativas (*distress*) quer das respostas positivas (*eustress*) decorrentes da perceção das fontes de stresse, consideradas como complementares, e considera ainda que o stresse terá um impacto significativo na satisfação no trabalho, podendo este ser moderado pela forma como os indivíduos lidam com o stresse (*coping*) ou o apreciam (*savoring*).

A análise do modelo proposto neste trabalho de investigação permitiu-nos testar algumas das hipóteses de investigação delineadas. Assim, a nossa primeira hipótese de investigação sugere a existência de uma influência directa das fontes de stresse no *eustress* e no *distress*, os resultados obtidos no nosso modelo confirmam esta hipótese na medida em que as trajetórias ‘EU \leftarrow FS’ e ‘DS \leftarrow FS’ se apresentam como significativas e os respetivos coeficientes apresentam pesos elevados. Estes resultados estão de acordo com o Modelo Holístico de Stresse, apresentado por Nelson e Simmons (2003) e os resultados apresentados por Davis-Roberts (2006). Os resultados indicam também que a primeira trajetória apresenta um maior peso do que a segunda, assim, podemos referir que as fontes de stresse têm maior impacto nos níveis de *eustress* do que nos níveis de *distress* vivenciado pelos professores.

Os resultados sustentam ainda, através das trajetórias significativas que surge entre as fontes de stresse e o *eustress* e o *distress*, a premissa de que um mesmo stressor pode desencadear no mesmo indivíduo, e mesmo simultaneamente, respostas negativas e positivas de stresse (Nelson & Simmons, 2003; Simmons & Nelson, 2007).

A segunda hipótese do nosso estudo sugere a existência de uma relação entre o *eustress* e o *distress* recíproca e negativa em ambas as direcções. Os resultados obtidos confirmam a existência de uma relação recíproca entre os dois constructos, tal como sugerem Gibbons e colaboradores (2007), Nelson e Simmons (2003) e Simmons (2000), contudo, ela é apenas negativa na trajetória ‘EU \leftarrow DS’, indicando que a perceção de *distress* diminui a perceção de *eustress*, mas esta aumenta a perceção de *distress*.

A terceira hipótese em estudo aponta para a existência de um efeito positivo do *eustress* na satisfação no trabalho dos professores do ensino superior, contudo os nossos

resultados indicam que este efeito não é significativo. Este resultado permite-nos perceber que o efeito produzido pelo *eustress* na satisfação no trabalho é apenas um efeito moderado pelas estratégias de *savoring* (de acordo com os resultados obtidos e avaliados pela hipótese 5, descrita mais à frente neste capítulo).

No que se refere à quarta hipótese em estudo, os resultados confirmam a previsão de que existe um efeito negativo do *distress* na satisfação no trabalho, sendo este resultado congruente com o Modelo Holístico de Stresse (Nelson & Simmons, 2003) e a literatura existente na área (Abouserie, 1996; Biron et al., 2008; Catano et al., 2010; Catano, 2010; Chaudhry, 2012b; Donovan, 2012; Dua, 1994; Ferguson, 2005; Gillespie et al., 2001; Gmelch, 1993; Hagedorn, 1994; Jahanzeb, 2010; Kawakami, 2006; Kinman, 1998; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Leimer, 2006; Manzoor et al., 2011; Mota-Cardoso et al., 2002; Rasouli et al., 2012; Sarros et al., 1997; Swanson et al., 2007; Travers & Cooper, 1996).

A quinta hipótese em estudo está relacionada com as estratégias de *savoring* e estipula que a forma como os professores do ensino superior desfrutam de um acontecimento/experiência positiva modera a relação entre o seu nível de *eustress* e a sua satisfação com o trabalho. Os resultados obtidos no estudo confirmam o efeito de moderação das estratégias de *savoring*, contudo este efeito apenas se verifica ao nível da satisfação com o trabalho e não ao nível da satisfação com a organização. Este resultado pode ser explicado pelo facto dos professores revelarem maior satisfação em relação aos aspetos inerentes ao seu trabalho do que aos aspetos associados ao contexto da própria organização, sendo que, em última instância, os professores procurarão desfrutar desses aspetos relacionados com o trabalho.

A sexta hipótese em estudo sugere que a forma como os professores do ensino superior gerem as exigências do trabalho modera a relação entre o seu *distress* e a sua satisfação com o trabalho. Os resultados do nosso estudo confirmam o efeito de moderação das estratégias de *coping* na relação entre o *distress* e a satisfação no trabalho indo ao encontro da literatura revista (Dua, 1994; Gillespie et al., 2001; McGowan et al., 2006; Nelson & Simmons, 2003).

Estes resultados permitem-nos assim, concluir que o Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior final (respecificado) revelou uma qualidade de ajustamento boa, o mesmo será dizer que o mesmo se ajusta aos dados da nossa amostra (Browne & Cudeck, 1993; Marôco, 2010a). O modelo, em termos globais, reitera o racional teórico no qual se enquadra. Deste modo, importa salientar que os

resultados das análises desenvolvidas nos permitem afirmar que o modelo em análise constitui uma tentativa plausível de integração da teoria e da investigação no domínio e parecem reforçar a importância e a necessidade de desenvolvermos modelos holísticos de análise que apresentem visões integrais e um entendimento geral dos fenómenos.

No que se refere, em particular, à primeira variável em estudo, as fontes de stresse, a análise global dos resultados permite-nos concluir que os professores do ensino superior percecionam as fontes indutoras de stresse consideradas. Estes resultados são congruentes com os obtidos por Pinto (2009), com exceção dos valores obtidos ao nível do clima organizacional, que no estudo desenvolvido por esta autora se situam abaixo do ponto médio da escala. Também os resultados obtidos por Davis-Roberts (2006) sugerem níveis normais de perceção das fontes de stresse por parte dos professores do ensino superior, sugerindo a autora que uma possível razão, para os resultados encontrados, prende-se com o *commitment* dos professores com a missão da universidade.

Os resultados do nosso estudo apontam especificamente para o facto das características do trabalho serem as fontes percecionadas como mais indutoras de stresse, sendo este resultado consonante com o obtido em outros estudos (Abouserie, 1996; Akbar & Akhter, 2011; Barkhuizen & Rothmann, 2008; Biron et al., 2008; Blix et al., 1994; Catano, 2010; Davenport et al., 2008; Donovan, 2012; Doyle & Hind, 1998; Dua, 1994; Gillespie et al., 2001; Gmelch et al., 1984; Jacobs et al., 2007; Jreige, 2011; Kinman et al., 2006; Mahomed, 2004; Manzoor et al., 2011; Michailidis, & Asimenos, 2002; Melo et al., 1997; Nortjé, 2007; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Perlberg & Keinan, 1986; Pinto, 2009; Sharpley et al., 1996; Smith et al., 1995; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003). Neste sentido, Thorsen (1996) salienta que os professores consideram que lecionar é a função do seu trabalho menos stressante e a investigação a mais stressante e que os constrangimentos de tempo e o tempo despendido no trabalho são percecionadas como fontes significativas de stresse. No mesmo sentido, Blix e colaboradores (1994) apontam as atividades relacionadas com a investigação como as mais stressantes para os professores do ensino superior.

Também, os resultados obtidos por Ferguson (2005) são concordantes com os nossos, na medida em que permitiram ao autor identificar a falta de tempo para apoiar os alunos como possuindo um maior potencial indutor de stresse e a relação com o *staff* de suporte e as poucas oportunidades de promoção como as menos indutoras. No nosso estudo a carreira profissional apresenta-se como a segunda fonte como maior potencial indutor de

stresse para os professores do ensino superior, tal como noutros estudos (por ex., Pinto, 2009). Já no estudo desenvolvido por Archibong e colaboradores (2010) carreira profissional surge como a maior fonte de stresse no *staff* académico.

O clima organizacional surge nos nossos resultados como a terceira potencial fonte de stresse, que no estudo desenvolvido por Ferguson (2005), como salientámos anteriormente, também surge como possuindo um menor potencial indutor de stresse.

Deste modo, os resultados obtidos em torno da perceção dos professores acerca do potencial indutor de stresse das fontes consideradas podem estar associados às reformas que têm vindo a ocorrer ao nível do ensino superior, decorrentes da adesão ao Processo de Bolonha e dos novos estatutos da carreira docente, nomeadamente ao nível das funções dos docentes, que se têm tornado cada mais diversificadas e exigentes¹⁶ e dos seus vínculos contratuais (p. ex., aumento do número de académicos a trabalhar em “part time”). Os referidos resultados podem estar ainda associados às alterações que a NGP (Nova Gestão Pública) tem procurado concretizar na área específica do ensino superior, nomeadamente, na forma tradicional como os profissionais são regulados¹⁷, o que em última instância retira segurança e prestígio à profissão. Assim, esta mudança na natureza das relações entre as IES e o Estado, assim como o aparecimento de novos modelos de governação e gestão das primeiras, têm contribuído para restringir o poder dos académicos. Os valores académicos tradicionais competem agora com diversos valores e objetivos, os quais passam pela eficiência, pela racionalidade económica, pela utilidade, pela responsabilidade pública, empresariais e de qualidade (Amaral, 2008). Estes aspetos parecem contribuir para que as características do trabalho, a carreira profissional, o clima organizacional e as condições de trabalho dos professores do ensino superior se estejam a deteriorar, sendo por isso percecionadas atualmente por estes profissionais como fontes de stresse. Também a pressão para publicar está cada vez mais presente no contexto de ensino superior, valendo a expressão ‘publish or perish’, sendo o número de publicações um critério de avaliação da qualidade do desempenho do professor e das próprias IES (Boice et al., 1987; McGrail et al., 2006).

¹⁶ Desempenho de vários papéis, tais como, desenvolver investigações, angariar fundos, publicar livros e artigos, participar em conferências científicas, criar redes de trabalho, ensinar, envolverem-se com a comunidade e com outras atividades propostas pela universidade, sendo expectável um alto nível de desempenho e de qualidade dos mesmos apesar das diversas tarefas, de forma a promoverem a sua reputação e o seu estatuto, assim como a da instituição onde exercem o seu papel (Oliveira, 2011).

¹⁷ Até então a carreira académica era caracterizada por valores como emprego seguro, autonomia profissional e liberdade académica.

A nona hipótese delineada sugere a existência de diferenças no tipo de fontes percecionadas pelos professores do ensino superior como indutoras de stresse em função das variáveis pessoais e profissionais em estudo. Neste sentido os resultados encontrados apontam para diferenças significativas na percepção geral da existência de fontes indutoras de stresse e/ou na percepção relativa às fontes específicas de stresse em estudo, com exceção das condições de trabalho.

As diferenças encontradas no nosso estudo são consonantes com diversos estudos presentes na literatura (Abbas et al., 2012; Ahmady et al., 2007; Archibong et al., 2010; Blix et al., 1994; Brown et al., 1986; Catano, 2010; Davis-Roberts, 2006; Doyle & Hind, 1998; Dua, 1994; Gmelch & Burns, 1991; Gmelch et al., 1986; Jreige, 2011; Kavitha, 2012; Lease, 1999; Narayanan et al., 1999; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997; Schuldt & Totten, 2008; Tytherleigh et al., 2007) e registam-se em função do sexo, da idade, das habilitações escolares/académicas, do nº de horas letivas/semana (semestre atual), do nº de anos de docência (ensino superior), do nº de publicações/ano, da categoria profissional, do regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial), do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade), do nº de alunos a que dá aulas, do nº de unidades curriculares que leciona, do exercício de funções de gestão, do subsistema de ensino I (pública/privada) e do subsistema de ensino II (universidade/politécnico). Não se registaram diferenças na percepção das fontes indutoras de stresse nas restantes variáveis.

As diferenças por nós encontradas em função do sexo sugerem que as professoras percecionam com mais intensidade as fontes como indutoras de stresse do que os professores, sendo que este resultado reforça os já encontrados em outros estudos (Abbas et al., 2012; Akbar & Akhter, 2011; Archibong et al., 2010; Blix et al., 1994; Brown et al., 1986; Davis-Roberts, 2006; Doyle & Hind, 1998; Gmelch et al., 1986; Jreige, 2011; Narayanan et al., 1999; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997; Schuldt & Totten, 2008; Tytherleigh et al., 2007). Este resultado parece estar associado ao facto da carreira académica ainda se constituir como um domínio maioritariamente masculino, em que as mulheres se deparam com expectativas e pressões mais elevadas.

Contudo, alguns estudos apontam para outros resultados, que não os por nós obtidos, nomeadamente, Tytherleigh e colaboradores (2007) e Narayanan e colaboradores (1999) identificaram uma fonte percecionada como mais indutora de stresse nos homens do que nas mulheres, nomeadamente, o salário e benefícios. Também, os resultados obtidos por Kavitha (2012), num estudo desenvolvido na Índia, no estado de Coimbatore, sugerem que

as diferenças na perceção das fontes como indutoras de stresse existem, mas são os professores que valores mais elevados registam. Este resultado excecional poderá estar associado a questões de natureza cultural.

Podemos também registar alguns estudos em que as diferenças em função do sexo não são significativas, nomeadamente os desenvolvidos por Kawakami (2006), Lease (1999) Gmelch e Burns (1991), Abouserie (1996) e Dua (1994). Catano (2010), apesar de ter encontrado diferenças entre homens e mulheres no equilíbrio trabalho-família (valores superiores para as mulheres), estas não se apresentaram como significativas.

No que se refere às diferenças encontradas na perceção da fontes de stresse em função da idade, os resultados apontam para diferenças na perceção das fontes no geral e especificamente ao nível das características do trabalho, sendo que os professores com idade igual ou superior a 60 anos são os que apresentam perceções mais baixas do potencial indutor de stresse das fontes. Estes resultados foram obtidos em outros estudos (Ahmady et al., 2007; Akbar & Akhter, 2011; Catano, 2010; Dua, 1994; Davis-Roberts, 2006; Dua, 1994; Gmelch & Burns, 1991; Gmelch et al., 1986; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997; Schuldt & Totten, 2008). No estudo desenvolvido por Gmelch e colaboradores (1986), as diferenças encontradas sugerem que os professores mais velhos apenas percecionam os constrangimentos de tempo e a identidade profissional como menos stressantes face aos mais novos. As diferenças encontradas por Pinto (2009) também se verificam ao nível da carreira profissional, sendo que os professores mais velhos percecionam a progressão na sua carreira como menos indutora de stresse em relação aos professores mais novos. Já Gmelch e Burns (1991) não encontraram diferenças na perceção das fontes de stresse em função da idade dos professores.

Os resultados obtidos no que se refere à idade estão associados ao facto dos professores mais velhos estarem numa situação de progressão na carreira mais favorável do que os professores mais novos e mais adaptados à carreira docente.

As diferenças encontradas ao nível na perceção das fontes de stresse em função das habilitações académicas apenas se verificam ao nível da carreira profissional, sendo que são os professores com mestrado que registam valores mais elevados de perceção da carreira como fonte de stresse. Os resultados obtidos por Akbar e Akhter (2011) apontam para o facto dos professores com menos qualificações percecionarem mais as fontes como indutoras de stresse, no nosso estudo este facto não se verifica sendo que os licenciados percecionam a carreira como menos stressante do que os detentores do grau de mestre. Este resultado pode estar associado, no que se refere aos resultados obtidos pelos

professores com mestrado, às novas regras estipuladas nos novos estatutos da carreira docente, que definem o grau de doutor como requisito mínimo para a docência e consequente progressão na carreira.

No que concerne ao número de horas letivas/semana asseguradas pelos professores, as diferenças encontradas na perceção dos professores registam-se em todas as fontes de stresse e na perceção geral das fontes indutoras de stresse, em que os professores que lecionam menos horas são os que percecionam menos as fontes como indutoras de stresse. Os resultados obtidos por Pinto (2009) sugerem que os professores que lecionam mais horas percecionam a carreira profissional e as condições de trabalho como mais stressantes. Da mesma forma o estudo realizado por Tytherleigh e colaboradores (2005) apontam para o facto dos professores com mais horas de trabalho percecionarem as fontes como mais indutoras de stresse. Os professores que trabalham mais horas por semana poderão estar mais conscientes das falhas dos recursos, estabelecem mais contacto com os atores institucionais, estarão sob maior sobrecarga de trabalho e terão menos tempo para investir na sua carreira, aspetos que podem ser percecionados como detentores de um elevado potencial para afetar a qualidade do seu desempenho e bem-estar.

Diversos estudos apontam para a existência de diferenças na perceção das fontes de stresse decorrentes do número de anos de docência (Abbas et al., 2012; Ahmady et al., 2007; Blix et al., 1994; Schuldt & Totten, 2008). No nosso estudo estas diferenças registam-se ao nível da carreira profissional, sendo que os professores que lecionam há entre 11 e 20 anos percecionam mais a carreira profissional como fonte indutora de stresse do que os restantes docentes. Já no estudo desenvolvido por Schuldt e Totten (2008) são os professores com menos de 6 anos de serviço que percecionam mais as fontes no geral como indutoras de stresse, e no estudo de Murray (2009) são os professores com menos de 3 anos de serviço que percecionam mais as fontes de stresse. Os resultados obtidos por Blix e colaboradores (1994), Ahmady e colaboradores (2007) e Mota-Cardoso e colaboradores (2002) apontam para o facto dos professores com mais experiência percecionam menos as fontes como indutoras de stresse. Contrariamente, Abbas e colaboradores (2012) identificaram níveis de perceção das fontes de stresse maiores nos professores com tempo de serviço entre 5 e 10 anos face aos professores com 2 a 5 anos de serviço. Davis-Roberts (2006), Pinto (2009) e Lease (1999) não identificaram diferenças significativas na perceção das fontes de stresse em função dos anos de docência. Os nossos resultados, neste caso, poderão estar associados ao facto dos professores com mais anos de serviço se encontrarem no final da sua carreira, não percecionando a carreira profissional

como indutora de stresse. No que se refere aos professores com poucos anos de serviço, estes estão a iniciar a sua carreira profissional, sendo esta percecionada mais como fonte de motivação do que como fonte de stresse (Leimer, 2006).

Quanto ao número de publicações as diferenças registam-se ao nível das características do trabalho, sendo que os professores que fazem entre 3 e 5 publicações por ano identificam mais as características do trabalho como indutoras de stresse em relação aos que fazem entre 0 e 2 publicações por ano. Este resultado pode estar associado à sobrecarga de trabalho inerente à conjugação do trabalho letivo com o trabalho de investigação/publicação.

Os professores variam também na percepção da carreira profissional enquanto fonte indutora de stresse em função da sua categoria profissional, sendo que, os professores assistentes identificam mais a carreira como fonte de stresse em relação aos professores associados e aos professores coordenadores e que os professores adjuntos também percebem mais a carreira profissional como fonte indutora de stresse em relação aos professores associados e coordenadores. Assim, podemos afirmar que os professores em início de carreira percebem a carreira profissional como mais stressante, tal como sugerem os resultados obtidos em outros estudos (Akbar & Akhter, 2011; Blix et al., 1994; Gmelch et al., 1986; Lease, 1999; Pinto, 2009; Sarros et al., 1997). Hagedorn (1994) e August e Waltman (2004) obtiveram resultados indicativos de que os professores que estão a meio ou no final da sua carreira profissional apresentam maiores preocupações com o salário, sendo este percebido como fonte de stresse. No estudo desenvolvido por Dua (1994) não foram encontradas diferenças em função da categoria (topo e base da carreira).

Segundo Blix e colaboradores (1994), os professores em início de carreira sofrem pressões inerentes às expectativas face à sua performance e progresso e à necessidade de articular diferentes exigências, podendo assim ter uma maior probabilidade de deixar a sua profissão.

Em relação às diferenças encontradas nas fontes de stresse percebidas pelos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial) e II (com exclusividade/sem exclusividade) os resultados apontam para uma maior percepção de indução de stresse provocada pelas fontes, por parte dos professores em regime de tempo integral e com exclusividade. A literatura nesta área não é consensual, sendo que alguns estudos sugerem que os trabalhadores em “part time” e/ou com exclusividade percebem menos as fontes como indutoras de stresse (Dua, 1994; Gmelch et al., 1986) e outros sugerem que os trabalhadores regulares/contínuos

percecionam menos o controlo sobre o trabalho como fonte de stresse, mas percecionam mais a sobrecarga, o conflito de papeis e o equilíbrio trabalho-vida pessoal como indutores de stresse (Catano, 2010). Encontramos ainda estudos onde não se observam diferenças em função do regime de prestação de serviços (O’Laughlin & Bischoff, 2005).

No que concerne à influência do número de alunos a que os professores do ensino superior inquiridos lecionam nas fontes de stresse, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas fontes de stresse no geral e especificamente nas condições de trabalho, no sentido de que os professores que lecionam a menos alunos percecionam menos as fontes como indutoras de stresse. Este resultado pode ser explicado pelo facto do trabalho do professor em termos de ensino ser proporcional ao número de alunos a que leciona (p. ex., tempo despendido no apoio prestado aos alunos, avaliação, etc.) e também a aspetos associados às condições de trabalho que serão certamente mais precárias quando o número de alunos é elevado (ruído, espaço físico para lecionar, etc.).

Considerando, agora, a variável número de unidades curriculares, foram encontradas diferenças significativas em todas as fontes de stresse, que apontam no sentido de uma menor perceção de fonte de stresse no caso dos professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares. Este resultado é também justificável por fatores associados à sobrecarga de trabalho, a um maior contacto e conhecimento das condições de trabalho, relaciona-se mais com os colegas e terá uma maior perceção dos jogos de poder no seio da instituição, decorrente do tempo que o professor passa na instituição a lecionar e ao facto de serem os docentes em início de carreira os que lecionam mais unidades curriculares e, como vimos anteriormente, estes percecionam mais as fontes como indutoras de stresse.

Relativamente às diferenças encontradas nas fontes de stresse percecionadas pelos professores do ensino superior decorrentes do exercício de funções de gestão foram encontradas diferenças em relação à perceção das características do trabalho que apontam para uma maior perceção da indução de stresse provocada pela mesma, por parte dos professores que exercem funções de gestão. Este resultado vai ao encontro dos resultados obtidos por Pinto (2009). Mais uma vez, este resultado pode estar associado à sobrecarga de trabalho e ao aumento de responsabilidades inerentes ao acumular de funções por parte de quem desempenha funções de gestão, de docência e investigação.

No que concerne à influência da variável tipo de instituição I (pública/privada), os nossos resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível das fontes de stresse no geral, ao nível das características do trabalho e da carreira profissional. As diferenças encontradas apontam para uma maior perceção da indução de stresse

provocada pelas fontes de stresse, por parte dos professores que exercem funções em instituições públicas face aos que exercem funções em instituições privadas. Estes resultados podem ser justificados pela interferência do mercado de ofertas e procura no ensino superior público, o que proporciona a criação de ambientes de competição entre as IES por alunos, por recursos financeiros e pelo acesso à informação, em busca da qualidade e da excelência (Amaral, 2008).

Em relação ao tipo de instituição II (universidade/politécnico), os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível do clima organizacional e da carreira profissional. As diferenças encontradas apontam para uma maior perceção da indução de stresse provocada pelas fontes de stresse, por parte dos professores que exercem funções em politécnicos face aos que exercem funções em universidades. Estes resultados podem estar associados ao facto das relações entre colegas e com os superiores serem mais próximas no contexto das IES politécnicas, em que os professores partilham os seus gabinetes com vários colegas e em alguns casos, existe mesmo um espaço único, comum e partilhado por todos os professores, em alternativa aos gabinetes individuais. Nas instituições politécnicas o rácio professor/aluno é inferior ao das universidades (PORDATA, 2013), vigorando por isso um contacto mais proximal entre os diversos atores que operam nas primeiras. No ensino politécnico, muitos professores encontravam-se, até há poucos anos atrás (e alguns ainda se encontram), em situações precárias, eternizando-se na situação de equiparados, o que significava que ocupavam categorias equivalentes às previstas na carreira mas sem qualquer vínculo à instituição (Plataforma Barómetro Social, 2013). Este facto pode justificar os resultados obtidos no nosso estudo.

Quanto ao *eustress* e ao *distress* percecionado pelos professores do ensino superior, em termos gerais, os nossos resultados indicam que os professores do ensino superior experienciam níveis moderados de *eustress*, na medida em que os mesmos em média responderam que às vezes ou frequentemente experienciam *eustress*, e baixos a moderados níveis de *distress*, tendo as respostas obtidas se situado entre o quase nunca e o às vezes experienciam *distress*. Estes resultados permitem-nos confirmar a sétima hipótese formulada e são congruentes com a literatura revista (Abouserie, 1996; Ahmady et al., 2007; Akbar & Akhter, 2011; Archibong et al., 2010; Barnes et al., 1998; Bishayee, 2012; Blix et al., 1994; Bradley & Eachus, 1995; Catano et al., 2010; Catano, 2010; Dua, 1994; Gandapur & Rehman, 2008; Ferguson, 2005; Gillespie et al., 2001; Gmelch et al., 1986; Iqbal & Kokash, 2011; Jing, 2008; Kalyani et al., 2009; Kinman et al., 2006; Kyriacou,

1987; Lindholm & Szelényi, 2009; McGrail et al., 2006; Ofoegbu & Nwadiani, 2006; Perlberg & Keinan, 1986; Reddy & Poornima, 2012; Schuldt & Totten, 2008; Smith, Anderson, & Lovrich, 1995; Smith & Witt, 1993; Thorsen, 1996; Travers & Cooper, 1996; Tytherleigh et al., 2005; Winefield et al., 2003). Já o estudo desenvolvido por Nazari e Emami (2012) levou os autores a concluir que a maioria dos professores não perceciona stresse ocupacional como um grande problema no ambiente da universidade.

No que concerne ao *eustress*, os nossos resultados indicam que existem diferenças significativas na percepção de *eustress* por parte dos professores do ensino superior em função do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade), que apontam para maiores níveis de *eustress* apresentados pelos professores sem regime de exclusividade em relação aos professores em regime de exclusividade. Este resultado é justificável pelo facto dos professores sem regime de exclusividade normalmente exercerem outras funções que permitem a obtenção de ganhos pessoais que se traduzem em estados psicológicos positivos e em respostas positivas às fontes de stresse. Para além disso, o facto de diversificarem os seus contextos de trabalho pode fazê-los disfrutar melhor das coisas boas.

No que diz respeito à hipótese 10 do nosso trabalho, que se refere à existência de diferenças significativas na percepção de *distress*, podemos referir que os nossos resultados indicam que essas diferenças existem em função do estado civil, do nº de horas letivas/semana, da categoria profissional e do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade).

No que se refere à influência do estado civil na percepção de *distress*, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os professores divorciados em relação aos professores viúvos, diferenças que vão no sentido de um maior nível de *distress* percecionado pelos professores divorciados. Já Gmelch e colaboradores (1986) encontraram diferenças entre casados e solteiros, sendo que os primeiros percecionam mais *distress*.

Considerando, o nº de horas letivas lecionadas pelos professores por semana obtiveram-se resultados estatisticamente significativos em relação ao *distress* percecionado pelos professores do ensino superior. Assim, os professores que percecionam menores níveis de *distress* são os que lecionam entre 0 e 6 horas face aos que lecionam mais de 14 horas por semana. Neste sentido, Lackritz (2004) identificou a existência de uma correlação positiva entre o burnout e o tempo investido nas diversas atividades docentes e Tytherleigh e colaboradores (2007) encontraram resultados que indicam que um maior

número de horas de trabalho letivo está associado a níveis mais elevados de *distress*. Este resultado espelha o facto de um maior número de horas letivas estar associado a sobrecarga de trabalho e menos tempo para trabalhos de investigação, que são percecionados como mais gratificantes pelos professores do ensino superior (Doyle & Hind, 1998).

Relativamente à influência da categoria profissional dos professores do ensino superior nos níveis de *distress* percecionado, os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre professores assistentes e professores coordenadores e entre estes últimos e os professores auxiliares. Sendo que, os professores assistentes e auxiliares percecionam níveis mais elevados de *distress* em relação aos professores coordenadores. Estes resultados são consonantes com a literatura existente na área (Abouserie, 1996; Ahmady et al., 2007; Dua, 1994; Gmelch et al., 1986; Tytherleigh et al., 2007) que indica que os professores com categorias superiores percecionam menos *distress*. Já Biron e colaboradores (2008), Dua (1994) e Ferguson (2005) não encontraram diferenças estatisticamente significativas no *distress* em função da posição que o professor ocupa.

Ainda relativamente aos níveis de *distress* percecionados pelos professores do ensino superior verificou-se que também existem diferenças significativas em função do regime de prestação de serviços II (com exclusividade/sem exclusividade) que apontam para maiores níveis de *distress* apresentados pelos professores em regime de exclusividade. Frequentemente os professores em regime de exclusividade estão mais sujeitos a sobrecarga de trabalho e desempenham a sua atividade num único contexto profissional o que pode exacerbar os seus níveis de stresse.

As estratégias de *savoring* constituem outra das variáveis em estudo e os resultados obtidos indicam que em média os professores do ensino superior utilizam pouco as estratégias de *savoring* para desfrutar das experiências/acontecimentos positivos, sugerindo que os mesmos não utilizam estratégias para manter e prolongar as experiências emocionais positivas (Carvalho, 2009). Este resultado poderá estar relacionado com o facto da utilização de estratégias de *savoring* requerer a libertação face a necessidades sociais e de estima (Bryant & Veroff, 2007), que nesta população poderá ser especialmente difícil de acontecer. Importa, contudo, salientar que a partilha com os outros surge, no nosso estudo, como a estratégia mais utilizadas pelos referidos profissionais e o comportamento manifesto a estratégia menos utilizada. De acordo com Bryant e Veroff (2007) a partilhar com os outros torna a experiência mais agradável, na medida em que observar os amigos

ou familiares a desfrutar é por si só uma atividade prazerosa, que quando os outros estão presentes, eles podem assinalar aspetos prazerosos da experiência que o indivíduo por si só não teria notado ou, por outro lado, o desejo de partilhar as experiências com os outros pode motivar a pessoa a tomar consciência de um maior número de detalhes e sentimentos que não seriam notados se assim não fosse e ainda porque, o indivíduo tem tendência a ser mais divertido na presença dos outros, tornando-o mais espontâneo, criativo, e mais expressivo quando está a desfrutar de uma experiência.

Ainda no que concerne às estratégias de *savoring* utilizadas pelos professores do ensino superior verificou-se no nosso estudo que existem diferenças estatisticamente significativas na utilização das estratégias de *savoring* em função do sexo, das habilitações escolares/académicas, da categoria profissional, do subsistema de ensino I (pública/privada) e do subsistema de ensino II (universidade/politécnico).

Os resultados obtidos indicam diferenças significativas entre professores e professoras em relação às estratégias de *savoring* no geral e especificamente em relação ao comportamento manifesto, apontando para uma maior utilização das estratégias de *savoring* pelas professoras relativamente aos professores. Este resultado poderá estar relacionado com os papéis que são atribuídos socialmente aos homens e às mulheres, sendo que os homens habitualmente expressam menos as suas emoções, principalmente em termos comportamentais.

No que respeita à influência da variável habilitações académicas nas estratégias de *savoring*, obtivemos resultados estatisticamente significativos para as estratégias de *savoring* no geral, para o comportamento manifesto e para a construção de memórias, sendo que as diferenças encontradas apontam no sentido de uma maior utilização das estratégias de *savoring* identificadas, pelos professores com mestrado em relação aos licenciados e aos doutorados, que são aqueles que percecionam mais as fontes como indutoras de stresse, como referimos anteriormente.

Relativamente à influência da categoria profissional dos professores do ensino superior nas estratégias de *savoring* utilizadas pelos professores do ensino superior, os resultados indicam diferenças ao nível da construção de memórias entre professores auxiliares e professores adjuntos. Sendo que, os professores auxiliares utilizam menos a construção de memórias como estratégia de *savoring* em relação aos professores adjuntos.

No que se refere ao tipo de instituição, os professores de instituições privadas e dos politécnicos utilizam mais a construção de memórias como estratégia de *savoring*, face aos professores de instituições públicas e das universidades.

No que se refere às estratégias de *coping*, os resultados obtidos neste estudo indicam que estas por vezes são utilizadas pelos professores do ensino superior. Estes dados são consonantes com os obtidos por Davis-Roberts (2006) e Abouserie (1996).

A décima primeira hipótese de investigação aponta para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino superior no que concerne à utilização das estratégias de *coping*. Assim, os resultados obtidos no nosso estudo apontam para diferenças estatisticamente apenas em relação ao sexo e ao tipo de instituição II (universidade/politécnico).

Os resultados obtidos apontam para uma maior utilização de estratégias de *coping* por parte das professoras relativamente aos professores, sendo congruentes com alguns dos estudos realizados anteriormente (Doyle & Hind, 1998; Narayanan et al., 1999; Sanders, 1989). Narayanan e colaboradores (1999) verificaram, neste sentido, que as mulheres e os homens falam mais com os seus superiores para gerir o seu stresse. As mulheres especificamente, falam mais com os colegas de trabalho e familiares, enquanto os homens falam mais com os amigos, agem diretamente sobre as situações para gerir o seu stresse ou não fazem nada para lidar com a situação. No estudo desenvolvido por Jreige (2011) as mulheres diferem dos homens apenas na procura de suporte social para fazer face aos eventos stressantes. Contrariamente aos nossos resultados, Blix e colaboradores (1994) observaram que as mulheres utilizam menos estratégias de *coping* do que os homens.

Este resultado pode ser explicado pelo facto das mulheres, apesar de percecionarem mais intensamente as fontes de stresse, não se diferenciarem dos homens em termos de percepção de *distress* e de satisfação no trabalho, demonstrando que baixos níveis de stresse estão associados a uma maior e melhor utilização de estratégias de *coping* (Davis-Roberts, 2006).

Em relação ao tipo de instituição II (universidade/politécnico), os resultados obtidos indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas que apontam para uma maior utilização das estratégias de *coping* por parte dos professores que exercem funções em politécnicos face aos que exercem funções em universidades. Mais uma vez estes resultados demonstram que apesar dos professores dos politécnicos percecionarem mais intensamente as fontes de stresse não vivenciam mais *distress*, nem se sentem menos satisfeitos em relação aos professores das universidades, demonstrando que baixos níveis de stresse estão associados a uma maior e melhor utilização de estratégias de *coping* (Davis-Roberts, 2006).

Em relação à satisfação no trabalho, os resultados obtidos neste estudo indicam que o grau de satisfação dos professores do ensino superior no trabalho é moderado. Quanto à satisfação com o trabalho, especificamente, os resultados obtidos sugerem níveis de satisfação moderados a elevados, enquanto os valores obtidos, especificamente, para a satisfação com a organização indicam valores de satisfação moderados. Estes resultados não nos permitem confirmar a oitava hipótese do nosso estudo, que apontava para baixos níveis de satisfação no trabalho vivenciados pelos professores do ensino superior. Os nossos resultados são, contudo, consonantes com alguns estudos existentes na literatura (Adriaenssens et al., 2006; Blix et al., 1994; Ferguson, 2005; Ferreira et al., 2012). Como referimos anteriormente, segundo Abouserie (1996) e Biron e colaboradores (2008) a percepção de *distress* tem um impacto negativo na satisfação no trabalho, assim níveis elevados de *distress* estarão associados a níveis baixos de satisfação e maiores intenções de abandono, isto é, a satisfação no trabalho está associada a níveis adequados de stresse (Mota-Cardoso et al., 2000; Travers & Cooper, 1996). No caso dos resultados por nós obtidos, o impacto é semelhante, na medida em que encontrámos níveis moderados de *distress* e níveis moderados de satisfação no trabalho.

Importa, ainda, salientar que os resultados obtidos nos permitem concluir que os professores do ensino superior demonstram maior satisfação com o trabalho do que com a organização.

A décima segunda e última hipótese do nosso trabalho de investigação aponta para a existência de diferenças significativas no grau de satisfação no trabalho dos professores do ensino superior em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas. Neste sentido, os resultados do nosso estudo indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação à idade, ao número de horas letivas por semestre, aos anos de docência, ao regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial) e II (com exclusividade/sem exclusividade) e ao número de unidades curriculares lecionadas.

Assim, no que se refere à idade verificou-se que existem diferenças em relação ao grau de satisfação no trabalho no geral e especificamente ao nível da satisfação com o trabalho. Os resultados obtidos apontam para valores de satisfação mais elevados nos professores com idade inferior a 30 anos, resultado este já obtido por Ferreira e colaboradores (2012). Já Munana (2010) refere que é a classe dos 35-45 anos que apresenta pontuações médias mais elevadas, ou seja, que manifesta maior satisfação com o seu trabalho e Jones e colaboradores (2012) referem que os professores mais velhos estão mais satisfeitos no seu trabalho. Os nossos resultados poderão estar relacionados com o

entusiasmo inicial inerente à integração numa carreira profissional (Catano et al., 2010), considerada ainda por muitos como aliciante e prestigiada.

Considerando o nº de horas letivas lecionadas pelos professores por semana, encontraram-se diferenças em relação ao grau de satisfação no trabalho em geral, e especificamente, ao nível da satisfação com o trabalho e da satisfação com a organização, em que os professores que lecionam entre 0 e 6 horas por semana apresentam um grau mais elevado de satisfação no trabalho em geral, de satisfação com o trabalho e de satisfação com a organização e os menos satisfeitos são os professores que lecionam mais de 14 horas por semana. Assim, os resultados indicam que a satisfação no trabalho diminui quando o número de horas de leção aumenta. Estes resultados estão associados certamente à sobrecarga horária e ao facto dos professores com maior carga ao nível da docência poderem investir menos na sua carreira profissional e na componente que é mais valorizada pelos mesmos, ou seja, na investigação/publicação (Doyle & Hind, 1998).

No que concerne à influência da variável anos de docência, os valores obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação no trabalho em geral e ao nível da satisfação com o trabalho. Sendo que, os professores que lecionam há menos tempo apresentam valores de satisfação superiores relativamente aos que lecionam há mais tempo. Este resultado é congruente com o registado em relação à idade, que salienta que os professores mais novos estão mais satisfeitos no seu trabalho. Contrariamente a estes resultados Agnihotri (2013) e Jones e colaboradores (2012) verificaram que, na sua amostra, os professores mais experientes estão mais satisfeitos no trabalho.

Em relação às diferenças encontradas na satisfação no trabalho nos professores do ensino superior decorrentes do seu regime de prestação de serviços I (tempo integral/tempo parcial) e II (com exclusividade/sem exclusividade), os resultados indicam que existem diferenças na satisfação no trabalho em geral e na satisfação com a organização, apontando para uma maior satisfação por parte dos professores em regime de tempo parcial e sem exclusividade em relação aos professores em regime de tempo integral com exclusividade. Este resultado é congruente com outros resultados obtido neste estudo, nomeadamente, as diferenças encontradas ao nível das fontes de stresse e do *eustress* e *distress* percecionado, ou seja, os professores que mais percecionam as fontes como indutoras de stresse, percecionam mais *eustress* e mais *distress*, são os que apresentam valores mais baixos de satisfação no trabalho (tempo integral e/ou com exclusividade), sugerindo que trabalhar a tempo inteiro e com exclusividade está associado a maior percepção de *distress* e menor

perceção de *eustress* e menos satisfação. Este facto pode dever-se à disponibilidade de tempo e à concretização de outras atividades, que são gratificantes para os professores (p. ex., atividades de investimento na carreira profissional). Assim, os professores que trabalham em regime de tempo parcial e/ou sem exclusividade, normalmente despendem menos horas com os alunos e segundo Munana (2010) as horas semanais em contacto direto com os alunos relacionam-se negativamente com o grau de satisfação na profissão docente e o desejo de abandono. E ainda, o facto de estes professores desempenharem a sua atividade em diversos contextos profissionais que pode ajudar a diminuir os seus níveis de stresse.

Contrariamente ao verificado no nosso estudo, August e Waltman (2004) e Catano e colaboradores (2010) identificaram os trabalhadores regulares/contínuos como sendo aqueles que apresentam níveis mais elevados de satisfação no trabalho e de acordo com Jones e colaboradores (2012), são estes que afirmam que voltariam a tornar-se professores do ensino superior.

Considerando, agora, a variável número de unidades curriculares, foram encontradas diferenças significativas ao nível da satisfação no trabalho em geral e ao nível da satisfação com a organização. As diferenças encontradas apontam, em ambos os casos, para uma maior satisfação no caso dos professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares. Também este resultado é congruente com os resultados reportados anteriormente em relação à perceção das fontes de stresse, na medida em que os professores que menos percecionam as fontes como indutoras de stresse (os que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares) são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação no trabalho. Assim, os professores que lecionam menos unidades curriculares normalmente estão sujeitos a menores pressões de tempo e menor sobrecarga, e normalmente encontram-se a trabalhar em regime de tempo parcial, consequentemente estarão mais satisfeitos no seu trabalho.

Conclusões e reflexões finais

Neste último momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido importa, por um lado, fazer um balanço sobre os principais contributos do mesmo e por outro, fazer um esforço de reflexão sobre as limitações decorrentes das diferentes opções consideradas, da qual deriva a explanação de algumas questões levantadas pelos dados obtidos, e, com base nelas, sugerir novas pistas para investigação.

Neste sentido, começamos por reforçar os contributos mais relevantes deste trabalho nomeadamente, o carácter pioneiro desta investigação centrada na perspectiva holística do stresse ocupacional e do impacto deste na satisfação no trabalho dos professores do ensino superior em Portugal, facto que explica a escassez de referências portuguesas, em torno de alguns constructos específicos. Em segundo lugar, esta tese centrou-se na conjugação da vertente positiva e da vertente negativa do stresse, acompanhando a crescente valorização atribuída à Psicologia Positiva. Refira-se, que a investigação no âmbito do stresse ocupacional esteve quase sempre delimitada à sua vertente negativa e consequentemente aos seus efeitos nefastos, tendo a vertente mais positiva do stresse e dos seus efeitos benéficos, em geral, e em particular na área da docência universitária, sido, até à data, alvo de pouca atenção dos investigadores. De seguida apresentamos sinteticamente as principais conclusões obtidas a partir dos resultados.

O Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

Destacamos a importância dos resultados inerentes à avaliação da qualidade do ajustamento do modelo em estudo, que estão subjacentes ao objetivo geral do nosso estudo: propor e avaliar a qualidade do ajustamento de um modelo das relações que se estabelecem entre o *eustress* e o *distress* na satisfação para com o trabalho, considerando a influência das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ES português.

Os resultados obtidos permitiram-nos desenhar um modelo de stresse e satisfação no trabalho nos professores do ensino superior, que apresenta um bom ajustamento e que face ao modelo teórico inicialmente proposto, apresenta algumas alterações, das quais destacamos, a existência de um efeito positivo do *eustress* no *distress*, a inexistência de um efeito direto entre o *eustress* e a satisfação no trabalho e a existência de um efeito moderador das estratégias de *savoring*, especificamente ao nível da satisfação com o trabalho.

Assim, e de acordo com o nosso modelo final, podemos concluir que o *eustress* e o *distress* são conceitos distintos mas complementares na determinação das respostas dadas aos stressores, curiosamente, os resultados obtidos sugerem que a vivência de *distress* faz diminuir a vivência de *eustress*, mas esta, por seu lado, faz aumentar a vivência de *distress*.

O nosso modelo final permite-nos ainda concluir que as mesmas fontes de stresse determinam a vivência de *eustress* e *distress*, contudo, parecem contribuir mais para potenciar o *eustress* do que o *distress*. Estes por sua vez terão um impacto na satisfação no trabalho. O *eustress* terá um impacto positivo, especificamente na satisfação com o trabalho, quando moderado pelas estratégias de *savoring* enquanto o *distress* terá um efeito direto e negativo na satisfação no trabalho, pondo ser moderado pelas estratégias de *coping*.

Deste modo, os resultados obtidos permitiram-nos desenhar um modelo que oferece aos leitores uma compreensão global do fenómeno do stresse ocupacional e do seu impacto na satisfação no trabalho, assumindo um carácter bastante relevante na medida em que a satisfação no trabalho está associada a aspetos como o bem-estar, a produtividade, qualidade do desempenho, o comprometimento e as intenções de abandono (Elangovan, 2001; Hackman & Oldman, 1980; Judge & Hulin, 1993; Locke, 1976; Pereira, 2005; Spector, 1997). Contudo, os resultados obtidos deveram ser relativizados face ao afastamento que as características da amostra utilizaram evidenciaram relativamente à população (como foi referido no ponto 1., do capítulo VII). Este facto não invalida que os nossos resultados sirvam para orientar o desenvolvimento e implementação de programas, que na sua essência potenciem as vivências de *eustress* em detrimento das vivências de *distress* e que estimulem a utilização de estratégias de *savoring* e de *coping* para moderar, de forma positiva e vantajosa, a relação do stresse ocupacional com a satisfação no trabalho.

No futuro entendemos também ser importante desenvolver estudos que nos permitam perceber porque é que, contrariamente ao definido na literatura, o efeito produzido pela trajetória 'EU \leftarrow DS' não é negativa na nossa amostra, para tal sugerimos, a replicação do estudo numa nova amostra de professores do ensino superior e que se conjuguem metodologias quantitativas e qualitativas, na medida em que estas últimas nos permitirão aprofundar questões ainda pouco exploradas, como a que acabámos de referir, e poderão fornecer indicadores mais específicos acerca do fenómeno em análise (Sampieri et al., 2006).

A percepção de stresse ocupacional e de satisfação no trabalho nos professores do ensino superior português

Procurámos também, no nosso estudo, descrever a forma como as variáveis em estudo se manifestam. Neste sentido, pudemos concluir que as características do trabalho, carreira profissional, clima organizacional e condições de trabalho são percecionadas como fontes indutoras de stresse, sendo que as características do trabalho são as que apresentam um maior potencial indutor de stresse. Assim, quando o que se pretende é introduzir reformas ao nível dos aspetos que concorrem para a definição das características do trabalho, reduzir o *distress* ou potenciar a percepção de *eustress*, devemos dar especial atenção a aspetos tais como a conciliação de papéis, a diversidade e natureza das tarefas, a sobrecarga e o ritmo de trabalho, a responsabilidade e deveres e a articulação entre o trabalho e a família.

Os resultados permitem-nos ainda concluir que os professores do ensino superior da nossa amostra percecionam níveis moderados de *eustress* e níveis baixos de *distress*. Este resultado é, de alguma forma, inesperado, na medida em que seria expectável encontrar níveis elevados de stresse nos professores do ensino superior, tal como foi verificado noutros estudos realizados com esta população.

Importa ainda ressaltar que os professores do ensino superior utilizam maioritariamente a partilha com os outros para desfrutar de acontecimentos positivos e por vezes utilizam as estratégias de *coping* para lidar com o *distress*. Em termos de satisfação no trabalho os professores vivenciam níveis moderados, no geral, que ao nível específico da satisfação com o trabalho se revelam elevados.

As variáveis sociodemográficas e o stresse ocupacional e a satisfação no trabalho

Salientamos também os resultados diferenciais obtidos neste estudo que nos sugerem a existência de diferenças significativas nas variáveis em estudo em função das variáveis pessoais e profissionais consideradas.

Deste modo, as professoras parecem ser mais vulneráveis à percepção de fontes de stresse, são também elas que utilizam mais as estratégias de *savoring* e as estratégias de *coping*. No que diz respeito à idade os professores mais velhos são mais vulneráveis, visto que percecionam mais as fontes como indutoras de stresse e estão menos satisfeitos no seu trabalho. Os professores com mestrado também percecionam mais as fontes como indutoras de stresse e utilizam mais as estratégias de *savoring*, podendo ser considerados mais vulneráveis. Os professores divorciados vivenciam níveis mais elevados de *distress*.

Os professores com menos horas letivas percebem menos as fontes como indutoras de stresse e os que lecionam mais de 14 horas vivenciam mais *distress* e menos satisfação no trabalho, sendo estes mais vulneráveis. Os professores com tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos percebem mais as fontes como indutoras de stresse e os com menos tempo de serviço apresentam níveis de satisfação mais elevados, assim, são os primeiros que representam o grupo mais vulnerável. Os professores que lecionam entre 0 e 2 unidades curriculares são menos vulneráveis, na medida em que percebem menos as fontes de como indutoras de stresse e utilizam mais as estratégias de *savoring*. Os professores assistentes e os adjuntos percebem mais as fontes como indutoras de stresse, os assistentes e os auxiliares vivenciam mais *distress* e os adjuntos utilizam mais as estratégias de *savoring*, sendo os professores destas três categorias os mais vulneráveis. Os professores a tempo integral e em regime de exclusividade percebem mais as fontes de stresse e os a tempo parcial e sem exclusividade que vivenciam mais *eustress* e níveis mais elevados de satisfação no trabalho. Os professores que lecionam a menos alunos percebem menos as fontes como indutoras de stresse. O exercício de funções de gestão está associado a uma maior percepção das fontes como indutoras de stresse. Os professores de instituições públicas também percebem mais as fontes como indutoras de stresse e os professores de instituições privadas vivenciam níveis mais elevados de *eustress*. Os professores dos institutos politécnicos percebem mais as fontes como indutoras de stresse e utilizam mais as estratégias de *savoring* e as estratégias de *coping*.

Medidas de *eustress* e de estratégias de *savoring*

Relevamos também a adaptação e validação de um questionário para avaliar a percepção de *eustress* e a criação de uma versão da WOSC para professores, resultante do processo de validação da referida escala. Os resultados sugerem que estas escalas são adequadas para a avaliação dos constructos correspondentes e no que se refere à escala de *eustress*, os resultados obtidos neste estudo confirmam os já obtidos com uma outra amostra de professores portugueses (Fonseca & Jordão, 2011), e permitem aos professores, responsáveis institucionais e psicólogos, conhecer os níveis de *eustress* vivenciados pelos professores e conhecer as estratégias de *savoring* mais utilizadas por estes. Neste sentido, as informações obtidas com estas escalas constituem uma importante ferramenta para uma intervenção mais informada e, por isso, mais minuciosa por parte dos responsáveis institucionais e psicólogos e, simultaneamente permitir aos professores compreenderem o seu processo de *eustress* associado ao trabalho e a utilização das estratégias de *savoring*

que lhes permitirão desfrutar dos acontecimentos positivos, estruturando eventuais alterações para melhorar a qualidade do seu desempenho.

Limitações e perspectivas para investigações futuras

As contribuições empíricas desta tese e simultaneamente a força da sua argumentação e as suas limitações estão determinadas pelo conjunto de opções metodológicas. A sua análise, agora mais pausada, permite-nos, neste momento, propor algumas sugestões para trabalhos futuros relativamente aos seguintes aspetos: amostra, instrumentos empregues e plano de investigação.

Parece-nos importante replicar o estudo noutras amostras, por um lado, pelo afastamento que as características da amostra utilizada evidenciaram relativamente à população (como foi referido no ponto 1., do capítulo VII), por outro lado, em virtude do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior avaliado carecer de validação numa amostra independente daquela em que o modelo foi ajustado, decorrente do ajustamento realizado no modelo inicial, obtido por recurso aos índices de modificação sugeridos pelo *software* utilizado (Marôco, 2010).

Será também relevante avaliar se o modelo é global e invariante, para tal sugerimos mais uma vez a replicação do estudo noutras amostras. Esta replicação poderá destacar especificidades inerentes às características particulares da nossa amostra face às amostras contrastantes. Este aspeto é ainda mais relevante face, como foi referido anteriormente, ao afastamento que as características da nossa amostra apresentam face às características da população.

Uma outra limitação do nosso estudo é a fraca robustez do instrumento utilizado para avaliar a utilização de estratégias de *coping* pelos professores do ensino superior, que não nos permitiu diferenciar e consequentemente, avaliar a utilização de diferentes tipos de estratégias de *coping* por parte dos professores do ensino superior. Neste sentido, sugerimos que em estudos futuros se avaliem as estratégias de *coping* com recurso a outro instrumento, nomeadamente a versão completa do instrumento por nós utilizado (COPE, Carver et al., 1989).

Será também relevante introduzir outras variáveis profissionais no estudo, nomeadamente a área disciplinar lecionada pelo docente, na medida em que alguns estudos apontam para diferenças na perceção de fontes de stresse, de *distress* e de estratégias de *coping* em função da referida variável (Gmelch et al., 1986; Schuldt & Totten, 2008).

Poderá ser relevante perceber ainda se o efeito produzido pelo *eustress* moderado pelas estratégias de *savoring* se verifica noutras variáveis para além da satisfação no trabalho (p. ex., saúde, bem-estar) ou se, pelo contrário, este resultado apenas se verifica para a variável estudada.

Uma outra limitação refere-se à não inclusão de medidas repetidas. Do conjunto de variáveis consideradas nos modelos, só dispomos de uma única medida recolhida num momento temporal singular. Em sentido estrito a análise causal, para poder estabelecer uma relação causa-efeito, necessita de uma sequência temporal entre duas variáveis. A variável causa deve preceder temporalmente a variável efeito, requisito típico de um desenho longitudinal. Para obviar esta limitação, parece-nos aconselhável que em investigações futuras se estabeleçam desenhos longitudinais com medidas repetidas. Ainda neste sentido será importante perceber se existem diferenças ao nível das trajetórias do modelo em geral e da manifestação das variáveis, em específico, quando avaliadas em momentos diferentes do ano letivo. Estes resultados poderão ser especialmente relevantes, na medida em que os momentos de avaliação parecem ser percecionados como especialmente stressantes pelos professores (Lackritz, 2004).

Em suma, acreditamos que os resultados obtidos no nosso estudo e as reflexões deles decorrentes terão repercussões importantes, na medida em que, a experiência de *distress* no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, podendo levar à insatisfação e à desmotivação, que se refletem na diminuição da qualidade das atividades por ele desenvolvidas, diminuindo assim as potencialidades de aprendizagem dos alunos, devendo por isso ser prevenida. E a experiência de *eustress*, por seu lado, promove a saúde, o bem-estar, elevados níveis de performance e o envolvimento no trabalho, importando, desta forma, potenciá-la.

Bibliografia

- Abbas, S., Roger, A., & Asadullah, M. (2012). Impact of organizational role stressors on faculty stress & burnout (an exploratory analysis of a public sector university of Pakistan). *4ème colloque international (ISEOR - AOM) 5 et 6 juin*. Lyon, Université Jean Moulin.
- Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology, 16*(1).
- Adriaenssens, L., De Prins, P., & Vloeberghs, D. (2006). Work experience, work stress and HRM at the university. *Management Review, 17* (3), 344-363.
- Agnihotri, A. (2013). Job satisfaction among school teachers. *Indian Streams Research Journal, 3*(2), 1-6.
- Ahmady, S., Changiz, T., Masiello, I., & Brommels, M. (2007). Organizational role stress among medical school faculty members in Iran: Dealing with role conflict. Obtido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1892550/>.
- Akbar, A. & Akhter, W. (2011). Faculty stress at higher education: A study on the business schools of Pakistan. *World Academy of Science, Engineering and Technology, 49*, 1079-1083.
- Almeida, L. (2011). Sistema público de ensino superior português: contributos para a sua reforma. Obtido de http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/lda.pdf.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, F. C. (1994). “A (in)satisfação docente”. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXVIII*(1), 29-60.
- Alves, P. (2010). *Satisfação/insatisfação do trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do concelho de Caldas da Rainha* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amaral, A. (2008). A reforma do ensino superior em Portugal. In Conselho Nacional da Educação, *Políticas de ensino superior: quatro temas em debate*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Antoniazzi, A., Dell’Aglío, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Araújo, P. (2009). “Os inempregáveis”: estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, P., & Jordão, F. (2009). “Os inempregáveis”: estudo de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), 289-314.
- Archibong, I., Bassey, A., & Effiom, D. (2010). Occupational stress sources among university academic staff. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 217-225.
- August, L. & Waltman, J., (2004). Culture, climate, and contribution: Career satisfaction among female faculty. *Research in Higher Education*, 45(2), 177-192.
- Azevedo, R. (2012). *Satisfação no trabalho dos profissionais de cuidados de saúde primários* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Barkhuizen, N. & Rothmann, S. (2008). Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 38(2), 321-336.
- Barnes, L., Agago, M., & Coombs, W. (1998). Effects of job-related stress on faculty intention to leave academia. *Research in Higher Education*, 39(4), 457-469.
- Barros, J. H., & Neto, F. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 1-17.
- Barros, J. H., Neto, F., & Barros, A. M. (1991). Nível de satisfação dos professores – Teoria e Investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Beehr, T., & Glazer, S. (2005). Organizational role stress. In J. Barling, E. Kelloway, & M. Frone (Eds.), *Handbook of work stress* (cap. 2). London: Sage Publications.
- Benson, H., & Allen, R. (1980). How much stress is too much? *Harvard Business Review*, 58, 86-92.
- Biron, C.; Brun, J., & Ivers, H. (2008). Extent and sources of occupational stress in university staff. *Work*, 30, 511-522.
- Bishayee, S. (2012). Job-stress of faculty members in private professional colleges located in NCR, DELHI. *International Journal of Research in Commerce, Economics & Management*, 2(6), 37-39.

- Blackburn, R. & Bentley, B. (1993). Faculty research productivity: Some moderators of associated stressors. *Research in Higher Education*, 34(6), 725-745.
- Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Blix, A., Cruiser, R.; Mitchell, B. & Blix, G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
- Boice, R., Scepanski, J. M., & Wilson, W. (1987). Librarians and faculty members: Coping with pressures to publish. *College and Research Libraries*, 48(6), 494-503.
- Borges, S. & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interacções*, 16, 101-130.
- Borne, J. (2008). Analysis of organizational climate factors as predictors of job satisfaction and job stress for community college (partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy psychology). Walden University, Minneapolis.
- Bradley, J. & Eachus, P. (1995). Occupational stress within a UK higher education institution. *International Journal of Stress Management*, 2(3), 145-158.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, R., Bond, S., Gerndt, J., Krager, L., Krantz, B., Lukin, M., & Prentice, D. (1986). Stress on campus: An interactional perspective. *Research in Higher Education*, 24(1), 97-112.
- Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality*, 57 (4), 773-797.
- Bryant, F. B., Smart, C., & King, S. (2005). Using the past to enhance the present: boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, 6, 227-260.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (1984). Dimensions of subjective mental health in American men and women. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 116-135.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A New Model of Positive Experience*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS. Basic concepts, applications and programming*. London: LEA.
- Caeiro, R. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: Contributos para uma psicodinâmica do trabalho* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Campbell-Quick, J., Cooper, C., Nelson, D., Quick, J., & Gavin, J. (2003). Stress, health and wellbeing at work. In J. Greenberg (Coord.), *Organizational Behaviour: The State of Science* (pp. 53-89). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cartwright, S., & Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. London: Sage Publications.
- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, J. & Marques Pinto, A. (no prelo). Savoring: uma forma de promover o bem-estar em adolescentes, alunos do ensino secundário. In A. Marques Pinto & L. Picado (Orgs.), *Adaptação e Bem-Estar nas Escolas Portuguesas: Dos Alunos aos Professores*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Carver, C. (1997). You Want to measure coping but your protocol's too long: consider the *Brief Cope*. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Casas, J.; Furlong, M., & Castillo, S. (1980). Stress and coping among university counselors: A minority perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 27(4), 364-373.
- Catano, V. (2010). Occupational stress in FPSE staff. Obtido de <http://www.fpse.ca/files/uploads/pdfs/OccStress-FPSE-201003.pdf>.
- Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., & Lozanski, L. (2010). Occupational stress among Canadian universities: A national survey. *International Journal of Stress Management*, 17(3), 232-258.
- Cavanaugh, M., Boswell, W., Roehling, M., & Boudreau, J. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65-74.
- Cepeda, F. I. (2009). *Os processos de coping e de savoring e a agressividade na adaptação académica e social dos adolescentes à escolar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Certo, S. (2003). *Supervision: Concepts and skill building* (4th Ed.). New York: McGrawHill.

- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Marques Pinto & A. Silva (Coord.), *Stress e bem-estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi Editores.
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and School Science*, 3(5), 420-428.
- Chang, C., & Tseng, Y. (2009). Exploration of job stress among academic heads in Taiwanese universities. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 583-590.
- Chapman, D. & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Chaudhry, A. (2012a). An analysis of relationship between occupational stress and demographics in universities: The Case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 34(2), 1-17.
- Chaudhry, A. (2012b). The relationship between occupational stress and job satisfaction: The case of Pakistani Universities. *International Education Studies*, 5(3), 212-221.
- Cherabin, M., Pour, M., Azim, H., Qadimi, A., Shalmani, R., Ashouridavaji, M., & Cherabin, M. (2013). Relationship between organizational commitment and job satisfaction among faculty members of secondary level teacher training program in India (Mysore) and Iran (Tehran) – A comparative study. *Indian Streams Research Journal*, 5(5), 1-6.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Cohen, S. & Williamson, G. (1983). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The Social Psychology of Health* (pp. 31-67). Newbury Park, CA: Sage.
- Colff, J. & Rothmann, S. (2009). Occupational stress, sense of coherence, coping, burnout and work engagement of registered nurses in South Africa. *Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-10.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Obtido de http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf.
- Cooper, C. (1986). Job distress: Recent researches and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of British Psychological Society*, 39, 325-331.
- Cooper, C. (1998). *Theories of organizational stress*. New York: Oxford University Press Inc.

- Cooper, C., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind, healthy organization: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 41, 455-471.
- Cooper, C., Dewe, P., & Driscoll, M. (2001). *Organizational stress – a review and critique theory, research and applications*. London: Sage Publications.
- Cooper, C., Sloan, S., & Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator*. Windsor: NFER-Nelson.
- Correia, A. M. & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior. Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cummings, T., & Cooper, C. (1998). A cybernetic theory of organizational stress. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 101-21). New York: Oxford University Press.
- Devonport, T., Biscomb, K., & Lane, A. (2008). Sources of Stress and the Use of Anticipatory, Preventative and Proactive Coping Strategies by Higher Education Lecturers. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(1), 70-81.
- Davis-Roberts, G. (2006). *Sources of stress, levels of stress, and coping strategies of faculty and staff at Northern Caribbean University* (partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy). Andrews University, School of Education, Berrien Springs.
- Decreto-lei nº 402/73, de 11 de Agosto.
- Decreto-lei nº 448/79, de 13 de Novembro.
- Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro.
- Decreto-lei nº 185/81, de 1 de Julho.
- Decreto-lei nº 271/89 de 19 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro.
- Decreto-lei nº. 205/2009, de 31 de Agosto.
- Decreto-lei nº. 207/2009, de 31 de Agosto.
- DGEEC/MEC, REBIDES (2012). Docentes do Ensino Superior [2001-2002 a 2010-2011]. Obtido de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>.
- DGEEC/MEC, REBIDES (2013). Docentes do Ensino Superior [2001-2002 a 2012-2013]. Obtido de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>.
- DGES (2012). Estabelecimentos. Obtido de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/>.

- Dias, A. L. (2009). *Satisfação no trabalho em Portugal: uma análise longitudinal com recurso a Latent Growth Curve Models* (Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Dias, I. M. (2003). *A (in)satisfação docente no ciclo de vida profissional : Estudo empírico* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Donovan, R. (2012). Perceptions of stress workload, and job satisfaction among HSS faculty: Executive summary. Obtido de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhss.kennesaw.edu%2Fdocs%2Ftea-terrace_donovan-06-12_exec-summary.pdf&ei=dVzEUsqGPJKg7AbSs4D4Dg&usg=AFQjCNET0atyUegUYQS7swoHUYwcu5qhTg.
- Doyle, C. & Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender*, 5(2), 67-82.
- Dua, J. (1994). Job Stressors and their effects on physical health, emotional health, and job satisfaction in University. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 59-78.
- Du, P., Lai, M., & Lo, L. (2010). Analysis of job satisfaction of university professors from nine Chinese Universities. *Frontiers of Education in China*, 5(3), 430-449.
- Durán, M., Pacheco, N., & Peña, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17 (1), 45-62.
- Eccles J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In JT Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32.
- Edwards, J., Caplan, R., & Van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory: conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 28-67). New York: Oxford University Press.

- Edwards, J. & Cooper, C. (1988). The impacts of positive psychological states on physical health: A review and theoretical framework. *Social Science & Medicine*, 27, 1447-1459.
- Edwards, J. & Cooper, C. (1990). The person-environment fit approach to stress: Recurring problems and some suggested solutions. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 293-307.
- Ehrensperger, R. M. (2009). *Políticas e práticas curriculares no ensino superior – Brasil/Portugal* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Elangovan, A. R. (2001). Causal ordering of stress, satisfaction and commitment, and intention to quit: a structural equations analysis. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(4), 159-165.
- Emmerik, H. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work & Stress*, 16(3), 251-263.
- Everitt, B. (1996). *Making sense of statistics in psychology, a second-level course*. Oxford: University Press Inc.
- Ferguson, K. (2005). *Teacher stress in Northern Ontario* (partial fulfillment of the requirements for the degree of master of education). Nipissing University, Faculty of Education, Ontario.
- Fernandes, R., Martins, E., Mendes, F. & Xavier, P. (2011). Satisfação com o trabalho em Educadores Sociais e Professores. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de psicopedagogía* (pp. 2741-2752). Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Ferreira, J. A, Fernandes, R., Haase, R. F, & Santos, E. (2009). Minnesota Satisfaction Questionnaire - Short Form: estudo de adaptação e validação para a população portuguesa, *Psychologica*, 51, 249 - 279.
- Ferreira, J., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1),
- Ferreira, J. M., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(1), 3-14.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fonseca, S. & Jordão, J. (2011, Novembro). *Validação da Escala de eustress para Professores Portugueses*. Comunicação apresentada no II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia – Qualidade de Vida... Vidas de Qualidade, Évora.
- Forney, D., Wallace-Schutzman, F., & Wiggers, T. (1982). Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications. *Personnel and Guidance Journal*, March, 435-439.
- French, J. & Kahn, R. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18(3), 1-47.
- French, J., Rogers, W., & Cobb, S. (1974). A model of person-environment fit. In L. Levi (Ed.), *Society, Stress and Disease* (vol. 4, pp. 39-44). Oxford: Oxford University Press.
- Galán, G. (2007). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- Gandapur, S. & Rehman, R. (2008). Gender Difference in Prevalence of Occupational Stress among Gomal University teaching staff. *The New Educational Review*, 15(2), 246-264.
- Gebremichael, H. & Rao, B. V. (2013). Job satisfaction and organizational commitment between academic staff and supporting staff (Wolaita Sodo University – Ethiopia as a case). *Far East Journal of Psychology and Business*, 11(1), 11-32.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria a prática* (3ª Ed.). Lisboa: Celta Editora.
- Gibbons, C. (1998). An investigation into the effects of organizational change on occupational stress in further education lecturers. *Journal of Further and Higher Education*, 22(3), 315-328.
- Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2007). Stress and eustress in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 61(3), 282-90.
- Gillespie, N., Walsh, M., Winefield, A., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15 (1), 53-72.

- Glass, G., & Hopkins, K. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd Ed.). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Gmelch, W. (1993). *Coping with faculty stress*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gmelch, W. & Burns, J. (1993). The cost of academic leadership: Department chair stress. *Innovative Higher Education*, 17(4), 259-270.
- Gmelch, W., Lovrich, N., & Wilke, P. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. *Research in Higher Education*, 20(4), 477-490.
- Gmelch, W., Wilke, P., & Lovrich, N. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a National Study. *Research in Higher Education*, 2(3), 266-286.
- Gmelch, W., Wolverton, M., Wolverton, M., & Sarros, J. (1999). The academic dean: An imperiled species searching for balance. *Research in Higher Education*, 40(6), 717-740.
- Goldstein, D. S., & Kopin, I. J. (2007). Evolution of concepts of stress. *Stress*, 10(2), 109-120.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Gonçalves, A. (1995). *Satisfação Profissional dos Enfermeiros Especialistas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, Coimbra.
- Gorton, R. A. (1982). Teacher job satisfaction. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (vol. IV, pp. 1903-1908). New York: The Free Press.
- Hackman, F. R. & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hagedorn, L. (1994). Retirement proximity's role in the prediction of job satisfaction in academe. *Research in Higher Education*, 35(6), 711-728.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2005). *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman.
- Harris, D. (1970). On the Brink of catastrophe. *Quest*, 13(winter), 33-40.
- Hendel, D. & Horn, A. (2009). The relationship between academic life conditions and perceived sources of faculty stress over time. In D. Buckholdt & G. Miller (Eds.), *Faculty stress* (pp. 61-88). New York: Routledge.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holahan, C. J. & Moss, R. H. (1985). *Stress and Health: Personality, coping, and family*

- support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 739-747.
- Holahan, C., & Moos, R. (1987) Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 946-955.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. Endler (Eds.), *Handbook of coping: theory, research and application* (pp.-43). New York: Wiley.
- Hunter, P., & Houghton, D. (1993). Nurse teacher stress in Northern Ireland. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1315-1323.
- Hurley, D. & Know, P. (2012). Savoring helps most when you have little: Interaction between *savoring* the moment and uplifts on positive affect and satisfaction with life. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1261-1271.
- Iqbal, A. & Kokash, H. (2011). Faculty perception of stress and coping strategies in a Saudi private university: An exploratory study. *International Education Studies*, 4(3), 137-149.
- Jacobs, R. & Solomon, T. (1977). Strategies for enhancing the prediction of job performance from job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 62, 417-421.
- Jacobs, P., Tytherleigh, M., Webb, C., & Cooper, C. (2007). Predictors of work performance among higher education employees: An examination using the asset model of stress. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 199-210.
- Jahanzeb, H. (2010). The impact of job stress on job satisfaction among academic faculty of a mega distance learning institution in Pakistan. A case study of Allama Iqbal Open University. *Mustang Journal of Business & Ethics*, 31-48.
- Jesus, S. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Marques Pinto & A. Silva (Coordr.), *Stress e bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jex, S. (1998). *Stress and job performance: Theory, research, and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jing, L. (2008). Faculty's job stress and performance in the undergraduate education assessment in China: A mixed-methods study. *Educational Research and Review*, 3(9), 294-300.
- Jones, G., Weinrib, J., Metcalfe, A. S., Fisher, D., Rubenson, K., & Snee, I. (2012). Academic work in Canada: Perceptions of early-career Academics. *Higher Education Quarterly*, 66(2), 189-206.

- Jordão, F., & Pinto, A. (no prelo). Desenvolvimento e estudo psicométrico da escala de fontes organizacionais de stresse da docência no ensino superior. *Psychologica*.
- Jreige, T. (2011). Stress and coping strategies of faculty members. Obtido de http://heic.info/assets/templates/heic2011/papers/30-Tony_Jreige.pdf.
- Judge, T. A., & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple-source causal analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388-421.
- Kahn, R., & Byosiére, P. (1990). Stress in organizations. In M. Dunnette & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial & organizational psychology* (vol. 3, 2nd Ed., pp. 571-650). California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Kalyani, R., Panchanattam, N., & Parimala, R. (2009). Stress and Strain: Faculty Performance. *SCMS Journal of Indian Management*, April-June, 37-45.
- Karasek, R. (1979). *Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign*. Obtido de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2392498?uid=3738880&uid=2134&uid=377731553&uid=2&uid=70&uid=3&uid=377731543&uid=60&purchase-type=article&accessType=none&sid=21101591686713&showMyJstorPss=false&seq=2&showAccess=false>.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. USA: Basic Books.
- Kaufman, J. W. (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no Congresso Anual de American Educational Research Association, New Orleans.
- Kawakami, R. (2006). *Sources of stress among faculty of higher education* (partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science). San Jose State University, San Jose.
- Kavitha, P. (2012). Organizational role stress among college faculties: An empirical study. *Global Management Review*, 6(4), 36-50.
- Kenny, D. & McIntyre, D. (2005). Constructions of occupational stress: nuisances, nuances or novelties. In A-S. Antoniou and C. Cooper (Eds.), *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 20-58). Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Kinman, G. (1996). *Occupational stress and health among lecturers working in further and higher education*. London: NATFHE Publications

- Kinman, G. (1998). *Pressure Points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff*. London: AUT Publications.
- Kinman, G., & Jones, F. (2005). Lay representation of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work & Stress*, 19(2), 101-120.
- Kinman, G., & Jones, F. (2008). A life beyond work? Job demands, work-life balance, and wellbeing in UK academics. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 17(1/2), 41-60.
- Kinman, G., Jones, F., & Kinman, R. (2006). The well-being of the UK academy, 1998-2004. *Quality in Higher Education*, 12 (1), 15-27.
- Kurtz, J. L. (2008). Review of 'Savoring: A new model of positive experience. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (1), 83-86.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Lackritz, J. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
- Laffin, M. (2005). De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Lambie, J. & Marcel, A. (2002). Consciousness and the varieties of emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, 109(2), 219-259.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R S, (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.
- Lazarus, R. S., & Monat, A. (1985). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Lease, S. H. (1999). Occupational Role Stressors, Coping, Support, and Hardiness as Predictors of Strain in Academic Faculty: An Emphasis on New and Femenel Faculty. *Research in Higher Education*, 40(3), 285-307.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. (2003). *Eustress, distress, and interpretation in occupational stress*. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 726-744.

- Le Fevre, M., Kolt, G., & Matheny, J. (2006). *Eustress, distress, and their interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions: which way first?* *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 547-565.
- Leimer, C. (2006). Stasis and change: Faculty satisfaction, stress and university priorities. An Analysis of 1998-99 and 2004-05 HERI Faculty Surveys. Obtido de <http://files.eric.Ed.gov/fulltext/ED521014.pdf>.
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.
- Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro.
- Lei n.º. 62/2007, de 10 de Setembro.
- Lei n.º. 7/2010, de 13 de Maio.
- Lei n.º. 8/2010, de 13 de Maio.
- Leitão, V. (2010). *Savoring e engagement profissional: O papel moderador do tipo de eventos positivos na relação entre estratégias de savoring e engagement nos trabalhadores temporários* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lester, P.E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M.L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19-32.
- Lindholm, J. & Szelényi, K. (2009). Faculty time stress: correlates within and across academic disciplines. In D. Buckholdt & G. Miller (Eds.), *Faculty stress* (pp. 19-40). New York: Routledge.
- Little, L., Simmons, B., & Nelson, D. (2007). Health among leaders: positive and negative affect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of management studies. Special issue managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work*, 44, 243-260.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. (2005). Coping with stress through reason. In A-S. Antoniou and C. Cooper (Eds.), *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 188-197).

- Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Lofquist, L., & Dawis, R. (1969). *Adjustment to work*. NY: Appleton-Century-Crofts.
- Lowther, M.A., Gill, S.J., & Coppard, L.C. (1985). Age the determinants of teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, 25(5), 520-525.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- MacBeath, J. (2012). Future of teaching profession. Obtido de http://issuu.com/cambridgeeduc/docs/future_of_teaching_profession?e=4604686/2694684.
- Magalhães, A. M. (2004), *A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa era de transição*. Lisboa: FCT/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mahomed, F. (2004). *Occupational stress and strain of support staff at a higher education institution in the north-west province* (Mini-dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Magister Artium in Industrial Psychology). North-West University, Kirkland.
- Manzoor, M., Usman, M., Naseem, M., & Shafiq, M. (2011). A study of job stress and job satisfaction among universities faculty in Lahore, Pakistan. *Global Journal of Management and Business Research*, 11(9), 13-16.
- Marôco, J. (2010a). *Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Maroco, J. (2010b). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Marqueze, E. & Moreno, C. (2005). Satisfação no trabalho – uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 30(112), 69-79.
- McCoy, J.M., & Evans, G. (2005). Physical work environment. In J. Barling, E.K. Kelloway, & M. Frone (Eds), *Handbook of work stress* (pp. 219–245). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McGowan, J., Gardner, G., & Fletcher, R. (2006). Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35, 92–98.
- McGrail, M., Rickard, C., & Jones, R. (2006). Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25 (1), 19-35.

- McGrath, J.E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1351–1395). Chicago: Rand McNally.
- Melo, B., Gomes, A., & Cruz, J. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 53-72.
- Mendes, B. (2010). *Bolonha: um novo paradigma, uma nova aprendizagem? - O que nos dizem os Relatórios de Concretização do Processo de Bolonha* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Menezes Santos, V., Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2008). *Estudo de adaptação do Ways of Savoring Checklist (WOSC)*. Lisboa: FPUL (documento policopiado).
- Mesler, R. (1996). *A model of eustress: health and healing at the individual level*. United States International University, San Diego, California.
- Michailidis, M. & Asimenos, A. (2002). Occupational stress as it relates to higher education, individuals and organizations. *Work*, 19(2), 137-47.
- Miguez, J. (1987). Satisfação no trabalho e comportamentos de ausência. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 17-35.
- Miller, G., Buckholdt, D., & Shaw, B. (2009). Introduction: Perspectives on stress and work. In D. Buckholdt & G. Miller (Eds.), *Faculty stress* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- Miyamoto, Y. & Ma, X. (2011). Dampening or savoring positive emotions: a dialectical cultural script guides emotion regulation. *Emotion*, 11(6), 1346-1357.
- Moreno-Jiménez, B., Hernández, E., & Carvajal, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Mostert, F., Rothmann, S., Mostert, K., & Nell, K. (2008). Outcomes of occupational stress in a higher education institution. *Southern African Business Review*, 12(3), 102–127.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Munana, G. (2010). *Estudo da satisfação profissional dos professores angolanos em função das variáveis sociodemográficas e profissionais* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Murray, J. (2009). New faculty members' perceptions of the academic work life. In D. Buckholdt & G. Miller (Eds.), *Faculty stress* (pp. 107-128). New York: Routledge.
- Narayanan, L., Menon, S., & Spector, P. (1999). Stress in the workplace: A comparison of gender and occupations. *Journal of Organizational Behaviour*, 20, 63-73.
- Nazari, K. & Emami, M. (2012). The investigation of the relation between job stress and job satisfaction (case study in faculty members of recognized public and private universities in the province of Kermanshah). *Advances in Natural and Applied Science*, 6(2), 219-229.
- Nelson, D., & Cooper, C. (2005). Stress and health: A positive direction. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21 (2), 73-75.
- Nelson, D., & Simmons, B. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. Quick & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (97-119). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Nelson, D., & Simmons, B. (2005). *Eustress* and attitudes at work: a positive approach. In A-S. Antoniou and C. Cooper (Eds.), *Research Companion to Organizational Health Psychology* (pp. 102-110). Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Ngo, D. (2009). Minnesota Satisfaction Questionnaire. Obtido de <http://www.humanresources.hrvinet.com/minnesota-satisfaction-questionnaire-short-form/>
- Nortjé, G. S. (2007). *Stress in the workplace: A case study* (Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Master Technology in Business Administration). Faculty of Management Sciences of Tshwane University of Technology, Tshwane.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ofoegbu, F., & Nwadiani, M. (2006). Level of perceived stress among lectures in Nigerian universities. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 66-74.
- O'Laughlin, E., & Bischoff, L. (2005). Balancing parenthood and academia: Work/Family stress as influenced by gender and tenure status. *Journal of Family Issues*, 26(1), 79-106.
- Oliveira, L. (2011). *O impacto da Nova Gestão Pública nos profissionais académicos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Ontero-López, J., Mariño, M., & Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Organ, D. W. & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802.
- O'Sullivan (2011). The relationship between hope, *eustress*, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172.
- Pais-Ribeiro, J., & Rodrigues, C. (2004). Questões acerca do coping: A propósito do estudo de adaptação do *Brief Cope*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15.
- Paiva, K. & Saraiva, L. (2005). Eustress ocupacional de docentes do ensino superior. *Revista de Administração*, 40(2), 145-158.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 247-262.
- Peiró, J. M. (1986). *Psicología de la Organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J. M., Luque, O., Meliá, J. & Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
- Pereira, J. (2005). *A satisfação no trabalho: uma aplicação ao sector hoteleiro da ilha de São Miguel* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, São Miguel.
- Pereira, J. M. (2010). *O ensino superior em transição. A auto-reflexão de 2008/09 das Universidades e Politécnicos*. Lisboa: Media XXI.
- Perlberg, A. & Keinan, G. (1986). Sources of stress in academe – the Israeli case. *Higher Education*, 15, 73-88.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais* (5ª Ed. Rev.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, B. (1993). *Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers, and parents*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Pimenta, S.G. & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior* (vol. I). São Paulo: Cortez Editora.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Cabral-Cardoso (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (3ª Ed.). Lisboa: Editora RH.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., & Cabral-Cardoso (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª Ed.). Lisboa: Editora RH.

- Pinto, A. (2009). *Escala de fontes de stresse ocupacional na docência universitária portuguesa: Estudos psicométricos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: FPCEUP.
- Pinto, A. M., Lima, M. L. & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Plataforma Barómetro Social (2013). Sobre a carreira docente no ensino superior politécnico. Obtido de <http://barometro.com.pt/archives/1033>.
- PORDATA (2013). Docentes do ensino superior: total e por subsistema de ensino – Portugal. Obtido de <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+ensino+superior+total+e+por+subsistema+de+ensino-225>.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D., & Hured, J. (1997). *Preventative stress management in organizations*. Washington, DC: APA.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: Prevenção do stress no trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Rasouli, A., Hossenian, S., & Dokanee, F. (2012). Relationship between hardiness and job satisfaction & stress among *staff* and faculty members of Islamic Azad University of Mahabad. *Scholars Research Library, Annals of Biological Research*, 3(7), 3455-3460.
- Reddy, G.L. & Poornima, R. (2012). Professional burnout of university teachers in south India. *EDU Tracks*, 12(2), 14-20.
- Ross, R. & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress*. Great Britain: Sage Publications.
- Rutter, H., Herzberg, J., & Paice, E. (2002). Stress in doctors and dentists who teach. *Medical Education*, 36, 543-549.
- Saane, N., Sluiter, J., Verbeek, J., & Frings-Dresen, M. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction - a systematic review. *Occupational Medicine*, 53, 191–200.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanders, T. (1989). *The perceptions of stress among faculty members in higher education at six selected Tennessee State Board of Regents universities* (partial fulfillment of the

- requirements for the degree of doctor of education). Graduate School of Tennessee State University, Tennessee.
- Santos, B. (2012). *Satisfação no trabalho: O caso de um Banco* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Sarros, J., Gmelch, W., & Tanewski, G. (1997). The role of department head in Australian universities: Tasks and stress. *Higher Education Research & Development*, 16(3), 283-292.
- Schuldt, B. & Totten, J. (2008). An exploratory study: Business faculty and the faculty stress index. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 13(2), 67-72.
- Scoot, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19, 287-308.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seco, G. (2005). A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Cultura*, 8, 73-92.
- Seligman, M. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3(1), 2-7.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M., & Steen, T. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 80(5), 410-421.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61 (6), 692-699.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworths.
- Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research: Volume I*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Sharpley, C., Reynolds, R., & Acosta, A. (1996). The presence, nature and effects of job stress on physical and psychological health at a large Australian university. *Journal of Educational Administration*, 34(4), 73-86.
- Shaw, D. (1999). Job satisfaction and turnover Intention: The moderating role of positive affect. *Journal of Social Psychology*, 139(2), 222-244.

- Silva, S. (2013). Número de professores no ensino superior desce pelo segundo ano consecutivo. Obtido de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/numero-de-professores-no-ensino-superior-desce-pelo-segundo-ano-consecutivo-1614663>.
- Simmons, B. (2000). *Eustress at work: Accentuating the positive*. Dissertation. Faculty of the Graduate College, Oklahoma State.
- Simmons, B., & Nelson, D. (2001). *Eustress at work: The relationship between hope and health in hospital nurses*. *Health Care Management Review*, 26(4), 7-18.
- Simmons, B. & Nelson, D. (2007). *Eustress at work: Extending the Holistic Stress Model*. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior* (pp. 40-53). London: Sage Publications.
- Simmons, B., Nelson, D., & Neal, L. (2001). A Comparison of the positive and negative attitudes of home health care and hospital nurses. *Health Care Management Review*, 26 (4), 63-74.
- Simmons, B. L., Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2003). Health for the hopeful: A study of attachment behavior in home health care nurses. *International Journal of Stress Management*, 10 (4), 361-375.
- Smart, C. (1990). A causal model of faculty turnover intentions. *Research in Higher Education*, 31(5), 405-424.
- Smith, E., Anderson, J., & Lovrich, N. (1995). The multiple sources of workplace stress among land-grant university faculty. *Research in Higher Education*, 36(3), 261-282.
- Smith, E. & Witt, S. (1993). A comparative study of occupational stress among African American and white university faculty: A research note. *Research in Higher Education*, 34(2), 229-241.
- Smithers, R. (2003). Third of academics want to quit. Obtido de <http://education.theguardian.com/higher/news7story70,9830,911076,00.html>.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spector, P. E., Dwyer, D. J., & Jex, S. M. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: A comparison of multiple data sources. *Journal of Applied Psychology*, 73, 11-19.
- Spector, P. E., & O'Connell, B. J. (1994). The contribution of individual dispositions to the subsequent perceptions of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 1-11.
- Spencer, D. G., & Steers, R. M. (1981). Performance as a moderator of the job satisfaction,

- turnover relationship. *Journal of Applied Psychology*, 66(4), 511-514.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Swanson, S., Davis, J. C., & Zhao, Y. (2007). Motivations and relationship outcomes: The mediating role of trust and satisfaction. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 18(2), 1-25.
- Tamayo, A. (2000). Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho. *Revista de Administração*, 35, 37-47.
- Teichmann, M. & Dondon, P. (2011). Sources of stress in Bordeaux University academics. In N. Mastorakis et al. (Eds.), *Recent Researches in Educational Technology* (pp. 98-106). WSEAS Press.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Amadora: MacGrawHill.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Thorsen, E. (1996). Stress in academe: what bothers professor? *Higher Education*, 31, 471-489.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tüm kaya, S. (2006). Faculty burnout in relation to work environment and humor as a coping strategy. *Educational Science: Theory & Practice*, 6(3), 911-921.
- Tüm kaya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor*, 20(1), 73-92.
- Tytherleigh, M., Webb, C., Cooper, C., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutes: a comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24 (1), 41-61.
- Tytherleigh, M., Jacobs, P., Webb, C., Ricketts, C., & Cooper, C. (2007). Gender, health and stress in English university staff – Exposure or vulnerability? *Applied Psychology: An International Review*, 56(2), 267-287.

- Urbano, C. S. (2011a). A (id)entidade do Ensino Superior Politécnico em Portugal: Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Urbano, C. S. (2011b). *O ensino politécnico em Portugal: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Warr, P. B. (2003). Well-Being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). New York: Russell Sage Foundation.
- Watson, A., Hatton, N., Squires, D., & Soliman, I. (1991). School Staffing and the Quality of Education: Teacher Adjustment and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63-77.
- Williams, S. & Cooper, C. (1996). *Pressure Management Indicator*. Harrogate: RDA.
- Williams, S. & Cooper, C. (1998). Measuring occupational stress: Development of the *Pressure Management Indicator*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 306-321.
- Williams, L., Vandenberg, R., & Edwards, J. (2009). Structural equation modeling in management research: A guide for improved analysis. *The Academy of Management Annals*, 3, 543-604.
- Winefield, A., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63.
- Winefield, A.H. and Jarrett, R. (2001) Occupational stress in university staff. *International Journal of Stress Management*, 8, 285-298.
- Wolverton, M., Gmelch, W., & Wolverton, M. (2000). Finding a better person-environment fit in academic deanship. *Innovation Higher Education*, 24(3), 203-226.
- Wolverton, M., Gmelch, W., Wolverton, M., & Sarros, J. (1999). Stress in academies leadership: U. S. and Australian department chairs/heads. *The Review of Higher Education*, 22(2), 165-185.
- Wood, J., Heimpel, S., & Michela, J. (2003). Savoring versus Dampening: self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of personality and social psychology*, 85(3), 566-580.

- Wu, A., & Zumbo, B. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research*, 87, 367-392.
- Vaz Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clinica*, 21(4), 279-308.
- Yperen, N. & Janssen, O. (2002). Fatigued and dissatisfied or fatigued but satisfied? Goal orientations and responses to high job demands. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1161-1171.
- Zhang, L. (2007). Teaching styles and occupational stress among Chinese university faculty members. *Educational Psychology*, 27 (6), 823-841.
- Zhu, Y. (2013). A review of job satisfaction. *Asian Social Science*, 9(1), 293-298.

ANEXOS

Anexo 1 - Direitos e Deveres do Pessoal Docente Universitário e do Ensino Superior Politécnico

a) Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e atualizada;
b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os e estimulando -os na sua formação cultural, científica, profissional e humana;
c) Orientar e contribuir ativamente para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios;
d) Manter atualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efetuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais;
e) Desempenhar ativamente as suas funções, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos materiais didáticos atualizados;
f) Cooperar interessadamente nas atividades de extensão da escola, como forma de apoio ao desenvolvimento da sociedade em que essa Ação se projeta;
g) Prestar o seu contributo ao funcionamento eficiente e produtivo da escola, assegurando o exercício das funções para as quais foram eleitos ou designados ou dando cumprimento às ações que lhes hajam sido cometidas pelos órgãos competentes, dentro do seu horário de trabalho e no domínio científico - pedagógico em que a sua atividade se exerça;
h) Conduzir com rigor científico a análise de todas as matérias, sem prejuízo da liberdade de orientação e de opinião consagrada no artigo seguinte;
i) Colaborar com as autoridades competentes e com os órgãos interessados no estudo e desenvolvimento do ensino e da investigação, com vista a uma constante satisfação das necessidades e fins conducentes ao progresso da sociedade portuguesa;
j) Melhorar a sua formação e desempenho pedagógico.

Fonte: Decreto-lei n.º 2005/2009, de 31 de Agosto e Decreto-lei n.º 2007/2009, de 31 de Agosto

Anexo 2 – Escala de *eustress* – validação

Questionário de Stresse Ocupacional

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo que está a ser realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da professora doutora Filomena Jordão, sendo que agradecemos a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo. O estudo destina-se exclusivamente a fins de investigação, pelo que está garantida uma absoluta confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a TODAS as questões. Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

Escala de eustress

Por favor, assinale com uma **crux (x)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada pergunta escolha uma das opções disponibilizadas (Nunca; Quase nunca; Às vezes; Frequentemente; Muito frequentemente; Sempre):

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
1. Com que frequência lida eficazmente com mudanças stressantes que ocorrem na sua vida profissional?						
2. Com que frequência falha numa tarefa profissional quando está sobre pressão?						
3. Lê livros por prazer?						
4. Com que frequência lida com êxito com dificuldades profissionais irritantes?						
5. Com que frequência sente que o stresse contribui positivamente para a sua capacidade de lidar com os problemas profissionais?						
6. Com que frequência se sente motivado/a pelo seu stresse?						
7. Sai com os seus amigos durante a semana?						
8. Com que frequência é capaz de controlar com êxito as irritações na sua vida profissional?						
9. Com que frequência fala com os seus familiares?						
10. Com que frequência se sente incapaz de controlar a forma como gere o tempo para a realização de tarefas profissionais?						
11. Com que frequência se sente confortável no meio que o rodeia?						
12. Perante uma situação profissional stressante, com que frequência acha que a pressão a/o torna mais produtiva/o?						
13. Com que frequência sente que teve um melhor desempenho numa tarefa profissional, quando sujeito a pressão?						
14. Com que frequência pratica meditação?						
15. Com que frequência sente que o stresse tem um efeito positivo no seu desempenho profissional?						

Dados Pessoais e Profissionais			
Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M			
Idade: ____			
Nível de ensino em que leciona:			Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Fundação <input type="checkbox"/> Outra: <input type="checkbox"/> _____
1º CEB* <input type="checkbox"/>	Grupo em que leciona (quando aplicável): _____		
2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB e Secundário <input type="checkbox"/>			
Ensino Superior <input type="checkbox"/> Universitário <input type="checkbox"/> Politécnico <input type="checkbox"/>			
Há quantos anos leciona? _____ Há quantos anos leciona no atual nível de ensino? _____			

*CEB = Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3 – WOSC - validação

Questionário de Stresse Ocupacional

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo que está a ser realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto sob a orientação da professora doutora Filomena Jordão, sendo que agradecemos a sua disponibilidade para o preenchimento do mesmo. O estudo destina-se exclusivamente a fins de investigação, pelo que está garantida uma absoluta confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a TODAS as questões. Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

Escala de Estratégias de *Savoring*

Gostaríamos que recordasse uma **experiência/acontecimento positivo** relacionado com o seu trabalho que tenha vivido recentemente (ou há menos tempo possível).

Descreva-o, por favor, em pormenor:

Indique a data aproximada em que ocorreu a referida experiência/acontecimento:

Segue-se uma lista de coisas que as pessoas podem pensar ou fazer enquanto vivenciam experiências/acontecimentos positivos. Por favor, leia cada uma das frases que se seguem e indique em que medida cada uma delas se aplica ao que pensou e fez durante a experiência/acontecimento positivo que descreveu anteriormente.

	1	2	3	4	5	6	7
	Não se aplica de todo			Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente
	1	2	3	4	5	6	7
1. Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas.							
2. Tentei absorver todas as características sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) da experiência/acontecimento.							
3. Pensei: “há quanto tempo eu esperava que isto acontecesse.							
4. Lembrei-me como esta experiência/acontecimento era passageiro – pensei que iria acabar.							
5. Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia.							
6. Pensei em acontecimentos passados que conduziram a esta experiência/ acontecimento – numa altura em que ela ainda não tinha ocorrido e eu a desejava.							
7. Tentei concentrar-me especificamente em alguns aspetos sensoriais (imagens, sons, cheiros, etc.) - (provavelmente não prestando atenção a outros).							
8. Pensei apenas sobre o presente – fiquei absorvido(a) pelo momento.							
9. Pensei para mim próprio(a) como tinha sorte por me estar a acontecer esta experiência/acontecimento positivo.							
10. Disse a mim mesmo(a) por que razão não merecia que me acontecesse uma experiência/acontecimento tão positivo.							
11. Procurei outras pessoas para partilhar esta experiência/acontecimento com elas.							
12. Pensei para mim próprio(a) como iria recordar esta experiência/acontecimento mais tarde.							

1	2	3	4	5	6	7	
Não se aplica de todo	Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente			
	1	2	3	4	5	6	7
13. Pensei como esta experiência/acontecimento era um alívio para mim.							
14. Pensei em como gostaria que este momento durasse – lembrei-me que tinha de o gozar porque em breve acabaria.							
15. Ri ou sorri.							
16. Pensei em várias maneiras disto ter corrido pior.							
17. Abri bem os meus olhos e inspirei fundo – tentei ficar mais atento(a).							
18. Fechei os olhos, relaxei e aproveitei o momento.							
19. Pensei em como sou uma pessoa de sorte a que me aconteceram tantas coisas boas.							
20. Pensei em várias maneiras disto ter corrido melhor.							
21. Disse a outras pessoas presentes como eu valorizava esse momento (e o facto de estarem ali a partilhá-lo comigo).							
22. Refleti intencionalmente sobre a experiência/acontecimento – dei atenção aos pormenores, tentei memorizá-los, fiz comparações.							
23. Disse para mim próprio(a) como estava orgulhoso(a).							
24. Lembrei-me que em breve tudo estaria acabado.							
25. Tentei apressar-me e andar mais rapidamente.							
26. Concentrei-me no futuro – no momento em que esta experiência/ acontecimento positivo já teria terminado.							
27. Tentei abrandar e andar mais devagar (numa tentativa de parar ou abrandar o tempo).							
28. Forcei-me a descontraír de forma a ficar mais absorvido(a) pela experiência/acontecimento.							
29. Rezei para agradecer a minha boa sorte.							
30. Contive-me e inibi os meus sentimentos [fiquei mais tenso(a).							
31. Procurei passar tempo com pessoas que sabem divertir-se.							
32. Identifiquei aspetos específicos da situação – tentei perceber exatamente do que estava a gostar e dei atenção explicitamente a cada um desses aspetos.							
33. Pensei para comigo como os outros deviam estar impressionados.							
34. Lembrei-me que nada dura para sempre e portanto devia gozar aquele momento nessa altura.							
35. Suspirei ou produzi outros sons de apreço para me ajudarem a saborear o momento (por exemplo, disse mmm, aahh, cantarolei, assobie).							
36. Lembrei-me que os outros envolvidos no acontecimento/experiência também deviam estar a pensar e a sentir-se da mesma forma.							

1	2	3	4	5	6	7	
Não se aplica de todo	Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente			
	1	2	3	4	5	6	7
37. Concentrei-me e evitei as distrações; intensifiquei um sentido, bloqueando outros.							
38. Limitei-me a viver a experiência/acontecimento um momento de cada vez e tentei não antecipar muito o que viria a seguir.							
39. Disse para comigo que a experiência/acontecimento não era tão positiva como eu tinha esperado.							
40. Expressei fisicamente os meus sentimentos aos outros (abraçando-os e tocando-lhes).							
41. Fiz fotografias mentais.							
42. Pensei como esta experiência/acontecimento era um triunfo.							
43. Pensei em como o tempo estava a passar tão depressa.							
44. Gritei ou produzi outras expressões verbais de entusiasmo.							
45. Comparei-me com os outros (perguntei a mim mesmo(a) “Estou a gozar este momento tanto quanto eles?”).							
46. Lembrei-me de outros lugares onde deveria estar ou de outras coisas que deveria estar a fazer.							
47. Falei com outra pessoa sobre como me sentia bem.							
48. Tentei memorizar o que me rodeava.							
49. Disse para comigo por que razão merecia esta experiência/acontecimento positivo.							
50. Toquei em mim – esfreguei a barriga, bati palmas, etc.							
51. Relacionei este acontecimento com outros acontecimentos positivos passados e recordei-os.							
52. Pensei sobre outras coisas por resolver, problemas e preocupações que ainda teria que enfrentar.							
53. Fotografei com uma máquina para capturar a experiência/acontecimento.							
54. Pensei em como me estava a divertir.							
55. Pensei em como as coisas poderiam nunca mais voltar a ser tão boas.							
56. Pensei em coisas que me faziam sentir culpado(a).							
57. Consumi drogas ou álcool para gozar melhor o momento.							
58. Imaginei uma série de experiências/acontecimentos positivos que poderiam vir a acontecer como consequência desta experiência/acontecimento.							
59. Tentei não pensar muito – apenas relaxar e aproveitar o momento.							
60. Pensei ou fiz algo completamente diferente do descrito nos itens anteriores.							

Dados Pessoais e Profissionais			
Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M			
Idade: ____			
Nível de ensino em que leciona:			Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Fundação <input type="checkbox"/> Outra: <input type="checkbox"/> _____
1º CEB* <input type="checkbox"/>	Grupo em que leciona (quando aplicável): _____		
2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB e Secundário <input type="checkbox"/>			
Ensino Superior <input type="checkbox"/> Universitário <input type="checkbox"/> Politécnico <input type="checkbox"/>			
Há quantos anos leciona? _____ Há quantos anos leciona no atual nível de ensino? _____			

*CEB = Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4 – Perfil do docente do ensino superior 2012/2013

		n	%
Sexo	Masculino	19854	56%
	Feminino	15628	44%
	Total	35482	
Idade	<30	1664	4,7%
	30-39	9080	25,6%
	40-49	12362	34,8%
	50-59	9007	25,4%
	≥60	3369	9,5%
	Total	35482	
Habilitações académicas	Bacharel	126	0,4%
	Licenciatura	8508	24%
	Mestrado	9043	25,5%
	Doutoramento	17630	49,7%
	Outro	175	0,5%
	Total	35482	
Categoria profissional	Assistente	11951	33,6%
	Professor Auxiliar	9658	27,2%
	Professor Associado	2914	8,2%
	Professor Catedrático	1593	4,5%
	Professor Adjunto	5599	15,8%
	Professor Coordenador	1294	3,7%
	Outras (Monitor, Leitor, Consultor, Carreira de Investigação)	2473	7%
	Total	35482	
Subsistema de ensino I	Pública	25528	71,9%
	Privada	9954	28,1%
	Total	35482	
Subsistema de ensino II	Universidade	21951	61,9%
	Politécnico	13531	38,1%
	Total	35482	

Fonte: DGEEC/MEC – REBIDES 12

Anexo 5 – Questionário Final

Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior (1)

Inventário sobre Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

O presente questionário insere-se num estudo sobre o **Stresse Ocupacional e a Satisfação no Trabalho** dos professores do ensino superior, que está a ser desenvolvido na FPCEUP, no âmbito do Programa Doutoral em Psicologia.

As respostas ao mesmo destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Leia atentamente as instruções relativas a cada um dos grupos de questões e responda com sinceridade. Note que as instruções no topo de cada página **não são** sempre iguais.

Toda a informação dada por si, neste questionário, é confidencial e o seu anonimato está garantido.

Responda a todas as questões, reportando-se à sua **situação de trabalho**.

Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final, se respondeu a todas as questões.

O inventário é constituído por seis escalas.

O tempo necessário para responder a este inquérito é de cerca de 15 minutos.

Desde já, o nosso **muito obrigado pela sua colaboração!**

Para qualquer dúvida, contacte: susafons@hotmail.com

1. Fontes de Stresse nos Professores do Ensino Superior

A seguir encontra um conjunto de afirmações que se referem a **potenciais fontes de stresse** no seu trabalho. Para **cada uma** delas, **escolha** a resposta que esteja mais de acordo com **o que sente**, assinalando com **uma cruz** a coluna correspondente.

A escala **varia de 1 a 6** pontos em que **1= Quase nunca é fonte de stresse** e **6= Quase sempre é fonte de stresse**. Quanto mais próxima de **1** avaliar uma situação, **menos stressante** a considera: e quanto mais próxima de **6** a avaliar, **mais stressante** a considera.

Se estiver **indeciso**, assinale a opção de resposta que considera **mais adequada para si**.

1 = Quase nunca é fonte de stresse... 6 = Quase sempre é fonte de stresse

	1	2	3	4	5	6
1. O espaço físico						
2. A natureza das tarefas que tenho a realizar						
3. A conciliação dos múltiplos papéis decorrentes da minha atividade profissional						
4. Os jogos de poder no seio da Faculdade						
5. A sobrecarga de trabalho						
6. A ausência de recursos materiais adequados						
7. O ritmo de trabalho que imponho a mim mesmo(a)						
8. A articulação entre a minha atividade profissional e familiar						
9. O ambiente vivido na organização						
10. As condições exigidas para a progressão na minha carreira						
11. Responsabilidade e deveres inerentes à minha profissão						
12. A necessidade de formação contínua						
13. A existência de distorções ao nível da comunicação (ex. boatos, erros de interpretação)						
14. O sistema de avaliação do meu desempenho						
15. A relação com os meus superiores						
16. O dilema pesquisa/docência						
17. A relação com os meus colegas						
18. A diversidade de tarefas que tenho a realizar						
19. A ausência de recursos humanos adequados						
20. A forma como a Faculdade está organizada						

2. Estratégias de *Coping*

Os itens que vai encontrar abaixo exprimem o modo como lida com o stresse na sua vida. Há muitas maneiras de tentar lidar com os problemas. Estes itens questionam o que fez para lidar com esses problemas. Obviamente, diferentes pessoas lidam com as coisas de modo diferente, mas estamos interessados no modo como **você** tenta lidar com esses problemas. Cada item expressa um modo particular de lidar com o problema. Queremos saber *em que extensão* faz aquilo que o item diz. *Quanto* ou com que *frequência*. Não responda com base no que lhe pareceu ter sido *eficaz* ou não – mas se fez ou não fez isso. Utilize as seguintes alternativas de resposta. Tente, em pensamento, classificar cada item separadamente dos outros. Responda como foi PARA SI com o máximo de verdade.

	0	1	2	3
	Nunca faço isto	Faço isso por vezes	Em média é isto que faço	Faço quase sempre isto
1. Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação				
2. Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação				
3. Tenho dito para mim próprio(a): “isto não é verdade”				
4. Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor				
5. Procuro apoio emocional de alguém (família, amigos)				
6. Simplesmente desisto de tentar lidar com isto				
7. Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação				
8. Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer comigo				
9. Fico aborrecida e expresso os meus sentimentos				
10. Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação				
11. Uso álcool e outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas				
12. Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva				
13. Faço críticas a mim próprio				
14. Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho de fazer				
15. Procuro o conforto e compreensão de alguém				
16. Desisto de me esforçar para lidar com a situação				
17. Procuro algo positivo em tudo o que está a acontecer				
18. Enfrento a situação levando-a para a brincadeira				
19. Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ou ir às compras				
20. Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer				
21. Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento				
22. Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual				
23. Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo				
24. Tento aprender a viver com a situação				
25. Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação				
26. Culpo-me pelo que está a acontecer				
27. Rezo ou medito				
28. Enfrento a situação com sentido de humor				

3. Distress

Formule as suas respostas em função do que tem sentido no **último mês**. Por favor, assinale com uma **cruz (x)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. A melhor maneira é **responder de forma rápida**, sem pensar de mais nas respostas. Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

0	1	2	3	4
Nunca	Quase nunca	Às vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência

	0	1	2	3	4
1. No último mês, com que frequência se sentiu incomodado com a ocorrência de acontecimentos inesperados?					
2. No último mês, com que frequência teve a sensação de que não conseguia controlar as coisas mais importantes da sua vida?					
3. No último mês, com que frequência se sentiu nervoso ou <i>stressado</i> ?					
4. No último mês, com que frequência teve de lidar com pequenos acontecimentos irritantes?					
5. No último mês, com que frequência teve a sensação de que estava a lidar adequadamente com mudanças importantes na sua vida?					
6. No último mês, com que frequência teve confiança na sua capacidade para resolver os seus problemas pessoais?					
7. No último mês, com que frequência teve a sensação que as coisas estavam a correr a seu favor, que as coisas lhe estavam a correr bem?					
8. No último mês, com que frequência teve a sensação que não conseguia lidar/aguentar com todas as coisas que tinha para fazer?					
9. No último mês, com que frequência teve a sensação de conseguir controlar os acontecimentos irritantes da sua vida?					
10. No último mês, com que frequência teve a sensação que estava “em cima do acontecimento”, isto é, a conseguir controlar tudo o que tinha para fazer?					
11. No último mês, com que frequência sentiu irritação por não conseguir controlar as coisas que lhe aconteciam?					
12. No último mês, com que frequência deu por si a pensar acerca das coisas que tem que conseguir fazer?					
13. No último mês, com que frequência conseguiu controlar a forma como passa/ocupa o seu tempo?					
14. No último mês, com que frequência sentiu que as dificuldades se estavam a acumular de tal modo que não as conseguia resolver?					

4. Satisfação no Trabalho

Formule as suas respostas em função do que tem sentido **nos últimos três meses**. Por favor, assinale com uma **cruz (x)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. A melhor maneira é **responder de forma rápida**, sem pensar de mais nas respostas. Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

1	2	3	4	5	6
Muitíssimo	Muito	Algo	Algo	Muito	Muitíssimo
insatisfatório	insatisfatório	insatisfatório	satisfatório	satisfatório	satisfatório

1. A comunicação e o modo como a informação circula na escola	1	2	3	4	5	6
2. O seu emprego atual	1	2	3	4	5	6
3. O grau em que você se sente “motivado” pelo seu emprego	1	2	3	4	5	6
4. O estilo de chefia adotado pelos seus superiores hierárquicos	1	2	3	4	5	6
5. O modo como as mudanças e inovações são levadas à prática	1	2	3	4	5	6
6. O tipo de trabalho e tarefas que lhe compete executar	1	2	3	4	5	6
7. O grau em que você sente que pode desenvolver-se pessoalmente ou evoluir no seu emprego	1	2	3	4	5	6
8. O modo como os conflitos são resolvidos na sua escola	1	2	3	4	5	6
9. O grau em que o seu emprego faz apelo a um conjunto de capacidades que você julga possuir	1	2	3	4	5	6
10. A “sensação” psicológica ou clima que domina a sua escola	1	2	3	4	5	6
11. A configuração ou modelo da estrutura da sua escola	1	2	3	4	5	6
12. O modo como se sente aproveitado no seu emprego	1	2	3	4	5	6

5. Eustress

Por favor, assinale com uma **cruz** (x) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. A melhor maneira é **responder de forma rápida**, sem pensar de mais nas respostas. Para cada pergunta escolha uma das seguintes opções:

0 **1** **2** **3** **4** **5**
Nunca **Quase nunca** **Às vezes** **Frequentemente** **Muito** **Sempre**
frequentemente

	0	1	2	3	4	5
1. Com que frequência sente que o stresse contribui positivamente para a sua capacidade de lidar com os problemas profissionais?						
2. Lê livros por prazer?						
3. Com que frequência se sente motivado/a pelo seu stresse?						
4. Sai com os seus amigos durante a semana?						
5. Perante uma situação profissional stressante, com que frequência acha que a pressão a/o torna mais produtiva/o?						
6. Com que frequência fala com os seus familiares?						
7. Com que frequência sente que teve um melhor desempenho numa tarefa profissional, quando sujeito a pressão?						
8. Com que frequência se sente confortável no meio que o rodeia?						
9. Com que frequência sente que o stresse tem um efeito positivo no seu desempenho profissional?						
10. Com que frequência pratica meditação?						

6. Estratégias de *Savoring*

Gostaríamos que recordasse uma **experiência/acontecimento positivo** relacionado com o seu trabalho que tenha vivido recentemente (ou há menos tempo possível).

Descreva-o, por favor, em pormenor _____

Indique a data aproximada em que ocorreu a referida experiência/acontecimento _____.

Segue-se uma lista de coisas que as pessoas podem pensar ou fazer enquanto vivenciam experiências/acontecimentos positivos. Por favor, leia cada uma das frases que se seguem e indique em que medida cada uma delas se aplica ao que pensou e fez durante a experiência/acontecimento positivo que descreveu anteriormente.

	1	2	3	4	5	6	7
	Não se aplica de todo			Aplica-se em parte			Aplica-se totalmente
	1	2	3	4	5	6	7
1. Pensei partilhar estas recordações mais tarde com outras pessoas.							
2. Dei saltos, corri de um lado para o outro ou mostrei outras manifestações físicas de energia.							
3. Procurei outras pessoas para partilhar esta experiência/acontecimento com elas.							
4. Disse a outras pessoas presentes quanto valorizava esse momento (e o facto de estarem ali a partilhá-lo comigo).							
5. Identifiquei aspetos específicos da situação – tentei perceber exatamente do que estava a gostar e dei atenção explicitamente a cada um desses aspetos.							
6. Suspirei ou produzi outros sons de apreço para me ajudarem a saborear o momento (por exemplo, disse mmm, aahh, cantarolei, assobie).							
7. Expressei fisicamente os meus sentimentos aos outros (abraçando-os e tocando-lhes).							
8. Fiz fotografias mentais.							
9. Gritei ou produzi outras expressões verbais de entusiasmo.							
10. Tentei memorizar o que me rodeava.							
11. Pensei em como me estava a divertir.							

Dados pessoais e profissionais
Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
Idade: ____
Estado Civil: _____
Habilitações escolares/académicas: _____
Vínculo contratual:
Contrato por tempo indeterminado <input type="checkbox"/>
Contrato a termo resolutivo certo <input type="checkbox"/>
Contrato a termo resolutivo incerto <input type="checkbox"/>
Outro: _____ <input type="checkbox"/>
Nº de horas letivas/semana (semestre atual): _____
Nº de anos de docência (ensino superior): _____
Nº de publicações/ano: _____
Categoria profissional: _____
Regime de prestação de serviços:
Tempo Integral <input type="checkbox"/> Tempo Parcial <input type="checkbox"/>
Com exclusividade <input type="checkbox"/> Sem exclusividade <input type="checkbox"/>
Se está em regime de prestação de serviços a tempo parcial ou sem exclusividade, tem outra profissão?
Sim <input type="checkbox"/>
Não <input type="checkbox"/>
Número de alunos a que dá aulas: _____
Número de unidades curriculares que leciona: _____
Exerce funções de gestão?
Sim <input type="checkbox"/>
Não <input type="checkbox"/>
Instituição a que pertence:
Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>
Universidade <input type="checkbox"/> Politécnico <input type="checkbox"/>

Anexo 6 - Pedido de colaboração e de divulgação do *link* de acesso ao questionário de recolha de dados

Exmo. Senhor Diretor/ Presidente da
Universidade/do Instituto Politécnico

Susana Barros Fonseca, estudante do Programa Doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encontra-se a realizar uma investigação sobre o Stresse Ocupacional dos Docentes do Ensino Superior Portugueses, sob a orientação da Professora Doutora Filomena Jordão.

Este trabalho implica a recolha de dados junto dos docentes do ensino superior através de um questionário, sendo por esse motivo preciosa a colaboração dos mesmos.

Este mail serve assim para solicitar a divulgação, junto dos docentes da Universidade/ Instituto Politécnico que Vossa Excelência dirige/preside, do endereço eletrónico <http://www.fpce.up.pt/limesurvey/index.php?sid=25542&lang=pt>, através do qual os mesmos poderão aceder e responder ao questionário e assim contribuir para a investigação que se pretende desenvolver.

Toda a informação recolhida será tratada com confidencialidade e todos os participantes serão mantidos anónimos.

Com os melhores cumprimentos,
Susana Fonseca